

Yliopisto-opiskelijoiden suunnitelmallisuuden taitojen kehittymisen tukeminen.
Opiskelijoiden näkemys omista suunnitelmallisuuden taidoistaan, prokrastinaatiosta ja stressistä ennen ja jälkeen interventiokurssin.

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Huhtikuu 2021
Melissa Åkerlund

Ohjaajat: Telle Hailikari



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Melissa Åkerlund		
Työn nimi - Arbetets titel Yliopisto-opiskelijoiden suunnitelmallisuuden taitojen kehittymisen tukeminen. Yliopisto-opiskelijoiden näkemys omista suunnitelmallisuuden taidoistaan, prokrastinaatiosta ja stressistä ennen ja jälkeen interventiokurssin.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Telle Hailikari	Aika - Datum - Month and year 4/2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 65 s + 4 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Opintojen pitkittyminen on erityinen haaste geneerisissä humanistisissa opinnoissa. Suunnitelmallisuuden taitojen kehittymisen tukeminen on tärkeää, sillä opinnoissa kohdatut haasteet vaikuttavat herkästi opintojen etenemiseen ja opiskelijoiden hyvinvointiin. Suunnitelmallisuuden taidot ovat yhteydessä opintojen etenemiseen, nopeampaan opintojen valmistumiseen, sekä akateemisen opiskelun haasteista selviämiseen. Yliopisto-opiskelijat kohtaavat arjessaan haasteita muun muassa prokrastinaation ja stressin muodossa. Hyvät suunnitelmallisuuden taidot antavat opiskelijoille tarvittavat työkalut selvittää näistä opiskelua haittaavista haasteista hallitsemalla omaa toimintaa, ajankäyttöä ja ympäristöä. Aiheen yhteiskunnallista ajankohtaisuutta lisää tämänhetkinen pandemia, jonka vuoksi yliopisto-opiskelu on muuttunut etäopiskeluksi. Opiskelu vaatii opiskelijoilta kykyä organisoida omia opintojaan, ja opiskelu voi olla haastavaa, mikäli suunnitelmallisuuden taidot ovat heikot. Lisää tutkimusta tarvitaan yliopistokontekstissa toteutetuista suunnitelmallisuuden taitoja tukevista interventiokursseista.</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää minkälaisiksi ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijat arvioivat omat suunnitelmallisuuden taitonsa, taipumuksensa prokrastinaatioon ja stressin, sekä minkälaisia vaikutuksia suunnitelmallisuutta ja ajanhallintataitoja tukevalla verkkomuotoisella interventiolla oli opiskelijoiden näkemyksiin edellä mainittuihin asioihin.</p> <p>Tutkimuksen aineisto koostui intervention aikana toteutetuista alku- ja loppukyselyistä (n=18), sekä ennakkotehtävistä ja oppimisraporteista (n=22). Tutkimusaineisto saatiin käyttöön Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan keskukselta (HYPE). Aineisto kerättiin keväällä 2019 suunnitelmallisuutta ja ajanhallintataitoja tukevalta Tuumasta toimeen -verkkointerventiokurssilla. Aineisto analysoitiin määrällisesti ja laadullisesti. Intervention jälkeistä muutosta analysoitiin toistettujen mittausten t-testillä ja opiskelijoiden näkemyksiä analysoitiin teoriaohjauksella sisällönanalyysillä. Tuumasta toimeen -verkkointerventiokurssille osallistuneet opiskelijat arvioivat omat suunnitelmallisuuden taitonsa heikoiksi sekä kokemansa prokrastinaation korkeaksi. Kurssin jälkeen opiskelijoiden arviot suunnitelmallisuudesta nousivat, ja prokrastinaatiosta sekä stressistä laskivat. Kurssin aikana opiskelijoiden tietoisuus kasvoi ja he oppivat erilaisia ajan, prokrastinaation ja stressin hallintakeinoja. Tulokset antavat viitteitä siitä, että opiskelijat kokevat opiskelussaan haasteita, ja että opiskelijoiden suunnitelmallisuutta on mahdollista tukea verkkointerventiolla.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Suunnitelmallisuuden taidot, suunnitelmallinen opiskelu, ajan- ja resurssinhallinta, akateeminen prokrastinaatio, stressi, itsesäädeltä opiskelu		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Melissa Åkerlund		
Title Supporting the development of university students' organised studying skills. University students' perception of their own organised studying skills, procrastination, and stress before and after an intervention.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Telle Hailikari	Aika - Datum - Month and year 4/2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 65 pp. + 4 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Prolongation of studies is a particular challenge in generic humanities studies. Supporting the development of organised studying skills is important, as the challenges faced in studies effect the study progress and the well-being of students. Organised studying skills are related to study progress, faster completion of studies, and coping with the challenges of academic studies. University students face challenges in the form of procrastination and stress, among other things. Good organised studying skills gives students the tools they need to cope with these challenges by managing their own behaviour, time and environment. The topic is topical due to the current pandemic, due to which university studies have become distance learning. Studying requires students to have the ability to organize their own studies, and studying can be challenging with weak organised studying skills. More research is needed on the intervention courses that support organised studying skills in the university context.</p> <p>The aim of the study was, firstly, to find out how first-year university students assess their own organised studying skills, their tendency to procrastinate, and stress prior and after the online intervention, and secondly, students' views on the effects of an online intervention on above issues.</p> <p>The data of this study consist of questionnaires (n = 18) conducted at the beginning and the end of the intervention, as well as preliminary assignments and learning reports (n = 22). The research material was obtained from The Centre for University Teaching and Learning (HYPE). The material was collected in the spring of 2019 from an online intervention course that supports organised studying and time management skills. The material was analysed quantitatively and qualitatively. The change after the intervention was observed by repeated measures t-test and students' views were observed with theory-guided content analysis. Students who participated in the online intervention course rated their own organised studying skills as weak and the procrastination they experienced as high in the beginning of the course. After the course, students reported that their organised studying skills increased, and procrastination as well as stress decreased. During the course, students' awareness increased, and they learned a variety of ways to manage time, procrastination, and stress. The results provide an indication that students experience challenges in their studies and that it is possible to support students' organised studying skills through online intervention.</p>		
Keywords Organised studying skills, time and effort management, academic procrastination, stress, self-regulated learning		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	SUUNNITELMALLISUUDEN TAIDOT	3
2.1	Suunnitelmallinen opiskelu	3
2.2	Ajan- ja resurssienhallinta.....	5
3	PROKRASTINAATIO	8
3.1	Prokrastinaatio ajanhallinnan ongelmana	8
3.2	Opinnoissa prokrastinointi.....	10
4	YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN STRESSI	13
5	TUTKIMUKSEN TAVOITE	15
6	MENETELMÄ.....	17
6.1	Tutkimuskontekstin kuvaus.....	17
6.2	Tutkimusjoukko	18
6.3	Tutkimusaineiston keruu ja kuvaus	18
6.3.1	Kyselytutkimuksissa käytetyt mittarit.....	19
6.3.2	Ennakkotehtävä ja oppimisraportti	21
6.4	Aineiston analyysi	21
7	TUTKIMUSTULOKSET	27
7.1	Opiskelijoiden näkemykset omista suunnitelmallisuuden taidoista, prokrastinaatiosta ja stressistä kurssin alussa	27
7.2	Muutos opiskelijoiden näkemyksissä koskien omia suunnitelmallisuuden taitoja, prokrastinaatiota ja stressiä	31
7.3	Yhteenveto.....	38
8	POHDINTA	41
8.1	Keskeiset tulokset.....	41
8.2	Tulokset aiemman tutkimuksen valossa	43
8.3	Tulosten merkitys ja implikaatiot	45
8.4	Aiheita jatkotutkimukselle.....	46
9	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI.....	49
9.1	Tutkimuksen rajoitteet ja vahvuudet	49
9.2	Määrällisen tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti	52

9.3 Laadullisen tutkimuksen luotettavuus	53
10 TUTKIMUKSEN EETTISYYS.....	54
LÄHTEET	56
LIITTEET	66

TAULUKOT

Taulukko 1: Suunnitelmallisuuden mittarin väittämät	20
Taulukko 2: Prokrastinaatiomittarin väittämät.....	20
Taulukko 3: Muuttujien alkumittausten minimi- ja maksimiarvot, keskiarvot, keskihajonnat, moodi, vinous sekä huipukkuus	27
Taulukko 4: Opiskelijoiden kokemukset omista suunnitelmallisuuden taidoista, prokrastinaatiosta ja stressistä, sekä opiskelijoiden määrä kyseisessä luokassa.....	28
Taulukko 5: Alku- ja loppumittausten keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh), keskiarvojen muutos, muutoksen keskihajonta, toistettujen mittausten t-testi, vapausasteet (df) ja efektikoot (Cohenin d).....	32
Taulukko 6: Vaikutus opiskelijoiden kokemuksiin omista suunnitelmallisuuden taidoista, prokrastinaatiosta ja stressistä, sekä opiskelijoiden määrä kyseisessä luokassa	32

KUVIOT

Kuvio 1: Laadullisen analyysin kulku.....	26
---	----

1 Johdanto

Yliopisto-opintojen pitkittymiseen on kiinnitetty huomiota jo kauan. Opintojen pitkittymiselle on monia syitä, kuten opintojen ohella työskenteleminen, harrastukset kuten järjestötoiminta, heikot suunnitelmallisuuden taidot sekä stressi (Hailikari, Tuononen & Parpala, 2018). Erityisesti humanistisessa tiedekunnassa opintojen venyminen yli tavoiteajan on yleistä (Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu, 2020). Humanististen alojen opintojen geneerisyys voi saada opiskelijat epävarmoiksi tulevaisuudennäkymistä, jonka on havaittu heikentävän opintoihin ja niiden etenemiseen sitoutumista (Mikkonen, Ruohoniemi & Lindblom-Ylänne, 2013).

Pitkittyneiden opintoaikojen ja opinnoissa koetun stressin keskiössä ovat opiskelijan suunnitelmallisuuden taidot. Suunnitelmallisuuden taidot ja prokrastinaatio ovat erityinen haaste humanistisessa tiedekunnassa, jossa opinnot eivät valmista professionaalisten alojen kaltaisesti suoraan tiettyyn ammattiin. Humanistisilla aloilla opintoaika pitkittyy keskimääräisesti lähes kahdella vuodella tavoiteajasta (Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu, 2020). Yliopisto-opiskelijoiden odotetaan olevan itsenäisiä oppijoita, jotka ottavat vastuun omista opinnoistaan ja niiden etenemisestä (Hailikari, Sund, Haarala-Muhonen & Lindblom-Ylänne, 2019). Humanistisissa tieteissä vapaus laatia oma opintosuunnitelma vaatii opiskelijalta suunnitelmallisuuden taitoja sekä resursseja hallita stressiä ja omaa ajankäyttöä (Hailikari, Tuononen & Parpala, 2018). Ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijan odotetaan muodostavan kurssivalikoimasta eheän ja tehokkaan opintosuunnitelman, vaikka hän on ensimmäistä kertaa täysin vastuussa opintojensa organisoinnista, eikä hänellä välttämättä ole kokemusta siitä, kuinka paljon aikaa yksittäisen kurssin suorittaminen vaatii. Yliopisto-opiskelijoille aiheuttaa stressiä tulevaisuudennäkymät (Ramli, Alavi, Mehrinezhad & Ahmadi, 2018), itsenäinen opiskelu (Häfner, Stock & Oberst, 2015), taloudellinen tilanne, opintojen vaatimukset, sekä prokrastinaatio (Stallman & Hurst, 2016).

Tämä tutkimus sijoittuu humanistiseen tiedekuntaan, jossa suunnitelmallisuuden taidot on tunnistettu erityiseksi haasteeksi. Tämän vuoksi tiedekunnassa

järjestettiin interventiokurssi, jonka tavoitteena oli tukea opiskelijoiden ajan- ja stressinhallinnan taitoja. Generalistialojen yliopisto-opiskelijoiden suunnitelmallisuuden taitojen tutkiminen on tärkeää, jotta opiskelijoita osataan tukea parhaalla tavalla opintojen etenemisessä ja voidaan ehkäistä opintojen keskeyttämistä.

Suunnitelmallisuuden taidot käsitetään tässä tutkimuksessa ajan- ja resurssienhallinnan taitoina. Tutkimus erityisesti ajan- ja resurssinhallinnan tukemisesta opetuksella on vähäistä, jonka lisäksi korkeakoulukontekstissa tehdylle ajanhallintainterventioiden tutkimukselle nähdään tarvetta (Häfner, Stock & Oberst, 2015). Tämä tutkimus vastaa tähän tiedon tarpeeseen käsittelemällä yliopisto-opiskelijoiden arvioita suunnitelmallisuudesta, prokrastinaatiosta ja stressistä, sekä sitä, minkälaisia vaikutuksia suunnitelmallisuutta ja ajanhallintataitoja tukevalla verkkomuotoisella interventiolla on opiskelijoiden näkemyksiin omista suunnitelmallisuuden taidoista, prokrastinaatiosta ja stressistä. Näiden arvioiden sekä muutosten tutkiminen on tärkeää yliopisto-opiskelijoiden suunnitelmallisuuden tukemiseen ja opintojen organisoinnin haasteiden ennaltaehkäisyyn liittyvien keinojen kehittämisen näkökulmasta.

2 Suunnitelmallisuuden taidot

Tässä tutkimuksessa käsitellään suunnitelmallisuuden taitoja, joka tarkoittaa järjestelmällistä ja suunnitelmallista työskentelyä sekä muun muassa ajankäytön suunnittelua ja resurssien hallintaa opiskelussa. Suunnitelmallisuuden taidot ovat osa itsesääätelytaitoja (Vermetten, Lodewijks & Vermunt, 1999; Wagener, 2018), joilla yksilö säätelee oppimistaan ja opintojaan. Itsesääätelytaitoja on tutkittu monesta näkökulmasta ja siksi teoreettinen tausta sekä käytettävät käsitteet vaihtelevat paljon (Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003).

2.1 Suunnitelmallinen opiskelu

Suunnitelmallisessa opiskelussa korostuvat ajanhallintataidot, ajan ja resurssien kohdentaminen (effort management), itsesäätelytaidot, sekä opiskelun organisointitaidot, kuten opiskeluympäristön muokkaaminen suotuisaksi, oman opiskelun tehokkuuden seuranta, sekä tehtävän arviointivaatimusten huomioiminen (Entwistle, McCune & Walker, 2001). Suunnitelmallinen opiskelija organisoii opintojaan suunnitelmallisesti, noudattaa suunnitelmaansa, priorisoi tehtäviä kohdentamalla resurssejaan eri tavalla, hallitsee ajankäyttöään, valvoo keskittymistään, huomioi tehtävän vaatimukset ja arviointikriteerit, kokee olevansa vastuussa omien tavoitteiden saavuttamisessa, valvoo etenemistään ja arvioi oppimisprosessiaan (Entwistle & Peterson, 2004; Smith, 2001). Suunnitelmallinen opiskelija pyrkii suorittamaan ja säätelemään opiskeluaan suhteessa omiin tavoitteisiinsa (Määttä, 2019), olipa tavoitteena kurssin läpäisy, aiheen syvällinen ymmärtäminen tai korkeat arvosanat.

Suunnitelmallisuus koskee opiskelijan jokapäiväisen opiskelun käytäntöjä ja kuvaa opiskelijan kykyä suunnitella ja valvoa opiskeluaan (Hailikari & Parpala, 2014). Suunnitelmallisuuteen kuuluukin opiskelun suunnittelemisen ja valvomisen lisäksi valmius nähdä vaivaa opiskelussaan sekä kyky ajan- ja resurssinhallintaan (Haarala-Muhonen, Ruohoniemi, Parpala, Komulainen & Lindblom-Ylänne, 2017). Suunnitelmallisuuden on havaittu olevan yhteydessä opintojen

etenemiseen, parempiin arvosanoihin, nopeampaan opintojen valmistumiseen, sekä akateemisen opiskelun haasteista selviämiseen (Haarala-Muhonen ym., 2017; Hailikari & Parpala, 2014; Rytkönen, Parpala, Lindblom-Ylänne, Virtanen, & Postareff, 2012; Tuononen, Parpala, Mattsson & Lindblom-Ylänne, 2016). Edellä viitatuista tutkimuksista poiketen Haarala-Muhosen ym. (2017) tutkimuksessa suunnitelmalliset opiskelijat jakautuivat opintomenestykseltään eri kategorioihin. Tämä vahvistaa jo mainittua seikkaa siitä, että suunnitelmallinen opiskelija suunnittelee opintonsa suhteessa omiin tavoitteisiinsa, johon ei välttämättä sisälly hyvät arvosanat. Toisaalta tämä voi antaa viitettä myös siihen, että suunnitelmalliset opiskelijat kokevat haasteita suunnitelmiensa läpiviemiseen (Haarala-Muhonen ym., 2017).

Myönteinen yhteys on havaittu myös suunnitelmallisuuden ja myöhempien opintojen välillä. Aiemmin opittu suunnitelmallisuus ennustaa myöhemmissä opinnoissa pärjäämistä (Parpala, Asikainen, Ruohoniemi & Lindblom-Ylänne, 2017). Suunnitelmallisuuden taitoja sovelletaan myös akateemisessa opiskelussa kohdattuihin ongelmiin (Pintrich, 2000). Ajan- ja resurssienhallinta antavat opiskelijoille työkaluja selvittää opiskelua haittaavista haasteista hallitsemalla omaa toimintaa, ajankäyttöä ja ympäristöä (Hailikari & Parpala, 2014). Suunnitelmallisuus ei siis tarkoita sitä, ettei opiskelija kohtaisi haasteita opinnoissaan. Opitusta suunnitelmallisuudesta opiskelija kuitenkin saa tarvittavat taidot selvittää opinnoissa kohdatuista haasteista.

Suunnitelmallisuudella on lisäksi havaittu myönteinen vaikutus opintojen ohessa työskentelyyn. Rytkösen ym. (2012) tutkimuksessa opintojen ohella työskenteleminen nähtiin vain harvoin opintoja haittaavaksi tekijäksi. Suunnitelmalliset ja nopeasti etenevät opiskelijat eivät kokeneet työskentelyn haittaavan opintoja; päinvastoin oman alan työt syvensivät opiskelijoiden ymmärrystä ja mahdollisti teorian soveltamisen käytäntöön (Haarala-Muhonen, Ruohoniemi & Lindblom-Ylänne, 2011). Myöskään omaa alaa vastaamaton työskentely ei haitannut opintojen etenemistä, vaan sen nähtiin tuovan vastapainoa opiskeluun (Haarala-Muhonen, Ruohoniemi & Lindblom-Ylänne, 2011). Aikaansa ja resurssejaan hallitseva opiskelija löytää sopivan tasapainon opintojen, töiden ja vapaa-ajan välille niin, ettei kuormitu liikaa.

Heikkojen suunnitelmallisuuden taitojen on havaittu olevan yhteydessä haasteisiin opintojen organisoinnissa, joka vaikuttaa opintojen etenemiseen ja opinnoissa suoriutumiseen (Asikainen, Parpala, Lindblom-Ylänne, Vanthournout & Coertjens, 2014). Heikkojen suunnitelmallisuuden taitojen on havaittu olevan yhteydessä myös vaikeuksiin ajanhallinnassa, tehtävien vaatiman ajan arvioimisessa (Haarala-Muhonen ym., 2017), alhaisempaan motivaatioon ja keskittymiseen (Rytkönen ym., 2012), sekä vaikeuksiin opiskelutekniikoissa (Haarala-Muhonen, Ruohoniemi & Lindblom-Ylänne, 2011).

2.2 Ajan- ja resurssienhallinta

Ajanhallinta määritellään käyttäytymiseksi, joka pyrkii ajan tehokkaaseen käyttämiseen tavoitteellisen aktiviteetin aikana (Claessens, van Eerde, Rutte & Roe, 2007). Ajanhallinnan keskiössä on siis tavoitteellinen aktiviteetti, joka tehdään ajan tehokasta käyttämistä ilmentävällä tavalla (Claessens ym., 2007). Ajanhallinnan tekniikat, kuten tehtävien priorisoiminen, päivän strukturoiminen ja oman ajankäytön seuraaminen nostavat yksilön kokemusta ajanhallinnasta ja kontrollista (Claessens ym., 2007; Häfner & Stock, 2010). Suunnitelmallisuus ja siihen kuuluvat ajanhallintataidot ja oman toiminnan ohjaaminen ovat paitsi taitavan oppijan taitoja, myös tarpeellisia työelämässä sekä arjessa. Yleisesti ei ole selvää, miten opiskelijat voivat kehittää suunnitelmallisuuden taitojaan (Hurk, 2006). Tutkimus erityisesti ajan- ja resurssienhallinnan tukemisesta interventiokurssin avulla on vähäistä ja tutkimukselle sekä kehitystyölle on tarvetta erityisesti opiskelija-kontekstissa (Häfner, Stock & Oberst, 2015).

Ajanhallintaan kuuluu ajan arviointi, tavoitteiden asettaminen, ajankäytön ja päivän rakenteen suunnittelu, tehtävien priorisointi, sekä ajankäytön seuraaminen (Claessens ym., 2007; Häfner, Stock & Oberst, 2015). Opiskelijan kokemus ajanhallinnasta on ajanhallintakäyttäytymisen seurausta ja sitä määrittelee myös koettu stressi (Häfner, Stock & Oberst, 2015). Häfnerin, Stockin, Pinnekerin ja Ströhlen (2013) tutkimuksen mukaan jopa lyhyt ajanhallinnan harjoittelu suojaa

ensimmäisen vuoden opiskelijoita koetun stressin nousulta lukuvuoden alussa. Ajanhallinnan opetus auttaa opiskelijoita näkemään ulkoiset vaatimukset vähemmän uhkaavina, ja auttaa kehittämään parempia strategioita näiden vaatimusten ja uhkien käsittelyyn (Häfner ym., 2013).

Opiskellessa ihminen käyttää omia resurssejaan, kuten energiaansa ja motivaatiotaan. Resurssienhallintaan kuuluu myös opiskeluympäristön kontrollointi (Bembenutty, White & Velez, 2016). Opiskeluympäristöä kannattaa muokata suotuisammaksi valitsemalla paikka, jossa on mahdollisimman vähän häiriötekijöitä, ja joka on valaistu riittävästi niin, ettei ympäröivä pimeys vie energiaa. Resurssienhallintaa on myös kyky etsiä apua eri lähteistä (Bembenutty, White & Velez, 2016). Hyvästä ajan- ja resurssienhallinnasta kertoo kyky keskittyä tehtävään, opiskeluajan käyttäminen hyödykseen, sekä ennalta määrätyissä aikatauluissa pysyminen (emt., 2016).

Aiemmissa tutkimuksissa ajanhallinnan interventioilla on vaikutettu koettuun ajanhallintaan sekä stressiin. Tutkimuksien tuloksina koulutuksen jälkeen koettu ajanhallinta on noussut ja koettu stressi madaltunut (Claessens ym., 2007; Häfner ym., 2013; Häfner, Stock & Oberst, 2015), osallistujien ajanhallintakäyttäytyminen ja hyvinvointi ovat parantuneet uusien tekniikoiden käytön ja kohonneen vaivannäön ansiosta (Häfner & Stock, 2010), sekä huolehtiminen ja prokrastinaatio ovat vähentyneet (Van Eerde, 2003b). Osassa tutkimuksissa raportoitiin, ettei interventio vaikuttanut suoriutumiseen (Häfner & Stock, 2010; Van Eerde, 2003b), vaan se auttoi osallistujaa tuntemaan kontrollia, joka vaikuttaa suoritukseen ja tyytyväisyyteen vähentäen samalla jännitystä ja stressiä (Van Eerde, 2003b). Häfner, Stock ja Oberst (2015) havaitsivat koetun ajanhallinnan nousevan viiveellä; osallistujat raportoivat neljä viikkoa intervention jälkeen vähentyneestä koetusta stressistä sekä lisääntyneestä koetusta ajanhallinnasta.

Claessens ym. (2007) huomasivat tutkimuksessaan lyhyen aikavälin suunnitelmien olevan pitkän aikavälin suunnitelmia tehokkaampi ajanhallinnan tekniikka, sillä lyhyen ajan suunnitelmia pystyy muuttamaan joustavasti yllättävien tilanteiden ja muutosten mukaan. Häfner, Stock ja Oberst (2015) raportoivat ajanhallintakoulutuksen tehoavan paremmin opiskelijoihin, joilla ei ole aiempaa kokemusta

ajanhallinnasta, kuin niihin opiskelijoihin, joilla oli jonkin verran tai paljon kokemusta ajanhallinnasta. Korkeakouluissa voisikin järjestää ajanhallintakurssi ensimmäisen vuoden opiskelijoille, tai ajanhallinnan ohjeita voisi sisällyttää muihin kursseihin (Häfner, Stock & Oberst, 2015).

Ensimmäisen vuoden opiskelijat ovat täysin uudessa ympäristössä, jossa he kohtaavat vaatimuksia itsenäisestä opiskelusta, sekä uusia ja tuntemattomia haasteita, jotka mahdollisesti aiheuttavat stressiä (Häfner ym., 2013). Opiskelijat kokevat aikaan liittyviä vaatimuksia, kuten suuria työmääriä, määräaikojen aiheuttamaa painostusta, sekä suunnitelmallisen opiskelun haasteita. Ensimmäinen askel onnistuneeseen ajanhallintaan on tietoisuus omasta prokrastinoivasta käytäytymisestä ja sen hallitseminen (Van Eerde, 2003b).

3 Prokrastinaatio

Prokrastinaatio on vahvasti yhteydessä suunnitelmallisuuden taitojen puutteeseen ja se usein käsitetäänkin ajanhallinnan ongelmana. Kyvyttömyys realistisen aikataulun luomiseen, vaikeus tavoitteiden asettamisessa ja opintojen organisoinnissa, motivaationpuute sekä vaikeudet tulkita kurssivaatimuksia aiheuttavat opiskelijoille stressiä ja taipumusta prokrastinaatioon (Elvo & Pajala, 2002; Pint-rich, 2000; Rytkönen ym., 2012).

3.1 Prokrastinaatio ajanhallinnan ongelmana

Prokrastinaatio on ymmärretty eri tutkimussuuntauksissa muun muassa persoonallisuuden piirteeksi, motivaation tai tahdon puutteeksi, sekä stressin ja masennuksen ilmentymäksi (Klingsieck, 2013). Uudemmat tutkimukset näkevät prokrastinaation itsesäätelyn epäonnistumisena (Steel & Klingsieck, 2016; Valenzuela, Codin, Castillo & Pestana, 2020) sekä tilanteesta ja kontekstista riippuvaisena ilmiönä (Steel & Klingsieck, 2016). Yksinkertaisuudessaan prokrastinaatio määritellään toiminnan tai päätöksenteon tarpeettomaksi viivyttämiseksi (Klingsieck, 2013; Steel, 2007; Van Eerde, 2003b).

Prokrastinaatiosta on muotoiltu teoreettisia kokonaisselitysmalleja (Steel, 2007), joista yksi on Klingsieckin (2013) kokoama määritelmä. Klingsieck (2013) on koonnut prokrastinaation määritelmän ottaen huomioon myös aiemmat määritelmät ilmiölle. Prokrastinaatiota luonnehtii seitsemän ulottuvuutta; 1.) käytökseen tai päätöksentekoon liittyvää toimintaa viivytellään, 2.) toiminta on aikomus aloittaa tai päättää, 3.) toiminta on välttämätöntä tai henkilökohtaisesti tärkeää, 4.) prokrastinointi on vapaaehtoista ja ulkoisista tekijöistä riippumatonta, 5.) prokrastinointi on tarpeetonta ja irrationaalista, 6.) prokrastinaatio tapahtuu siitä huolimatta, että mahdolliset kielteiset seuraukset tiedostetaan, 7.) prokrastinaatiosta koetaan subjektiivista epä mukavuuden tunnetta tai muita kielteisiä seurauksia (Klingsieck, 2013). Tässä tutkimuksessa sitoudutaan Klingsieckin määritelmään prokrastinaatiosta, sillä se ilmentää prokrastinaation moniulotteisuutta ja erottaa sen tarkoituksenmukaisesta viivyttelystä ja tehtävien priorisoinnista.

Tutkimukset ovat käsitelleet niin kutsuttua aktiivista prokrastinaatiota (Chu & Choi, 2005), eli hyödyllistä prokrastinointia. Opiskelijat ovat raportoineet suoriutuvansa paremmin paineen alla tehtävän määräajan lähestyessä, ja tekevänsä tietoisien valinnan prokrastinoida (Chu & Choi, 2005). Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, ettei aikarajoitteen paine vaikuttanut myönteisesti prokrastinoijien suoritukseen (Ferrari, 2001). Paremman suoriutumisen sijaan prokrastinoijat tekevät viimetingassa kompromisseja ja uhrauksia työnsä laadun suhteen (Tice & Baumeister, 1997). Van Eerde (2003a) argumentoi aktiivista prokrastinointia vastaan toteamalla, ettei prokrastinointi ole suunniteltua ja se tulee siksi erottaa suunnitellusta viivyttelemisestä. Prokrastinaatio ei ole neutraali ajanhallinnan keino, eikä luonteeltaan hyödyllistä (Tice & Baumeister, 1997), vaan myöhemmin koetut kustannukset ovat mahdollisia hetkellisiä myönteisiä vaikutuksia suuremmat (Klingsieck, 2013; Tice & Baumeister, 1997). Prokrastinaatiosta voi seurata hetkellisiä myönteisiä tuntemuksia, mutta ne eivät ole pitkäkestoisia ja ne kostaavat vahvemmillä kielteisillä seurauksilla. Prokrastinoijien on huomattu kokevan viivyttelyn vuoksi ei-prokrastinoijia vähemmän stressiä lukukauden alussa, mutta lukukauden lopussa he kokevat paljon suurempaa stressiä kuin ei-prokrastinoijat (Tice & Baumeister, 1997).

Prokrastinoinnin määritelmään kuuluu irrationaalisuus ja kielteisten seurauksien tiedostaminen. Useimmiten prokrastinointi johtaa epätoivottuun käyttäytymiseen ja huonoihin lopputuloksiin, kuten tehtävien myöhässä palauttamiseen, viime hetken pänttäämiseen, koetilanteiden ja epäonnistumisen pelkoon, sekä ahdistuneisuuteen (Ferrari & Scher, 2000; Fritzsche, Young & Hickson, 2003; Wolters, 2003). Epäonnistumisen pelon on myös arveltu olevan syy prokrastinoinnille, sillä siihen liittyy itseluottamuksen puute ja ahdistus siitä, kykeneekö täyttämään omat ja toisten odotukset (Solomon & Rothblum, 1984).

3.2 Opinnoissa prokrastinointi

Heikompien suunnitelmallisuuden taitojen on havaittu olevan yhteydessä prokrastinointiin (Häfner, Oberst & Stock, 2014; Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008). Prokrastinointi puolestaan on yhteydessä korkeampaan stressiin ja huonompaan hyvinvointiin, sekä opintojen hidastuneeseen etenemiseen (Balkis, 2013; Haarala-Muhonen, Ruohoniemi & Lindblom-Ylänne, 2011; Lindblom-Ylänne, Saariaho, Inkinen, Haarala-Muhonen & Hailikari, 2015; Solomon & Rothblum, 1984; Tice & Baumeister, 1997; Wolters, 2003). Yliopistokontekstissa tehdyt tutkimukset ovat todenneet akateemisen prokrastinaation olevan yhteydessä lisäksi heikompaan itsesäätelyyn (Klassen ym., 2008; Wolters, 2003), heikkoon akateemiseen minäpystyvyyteen ja itsetuntoon, sekä liittyvän korkeampaan ahdistuneisuuteen ja stressiin sekä huonompaan terveydentilaan (Tice & Baumeister, 1997; Wolters, 2003).

Prokrastinaation tutkimusta on vedetty yhteen kahdessa meta-analyysissä (Steel, 2007; Van Eerde, 2003a), jotka ovat muodostaneet luotettavan kokonais kuvan prokrastinaation yhteydessä esiintyvistä tekijöistä. Prokrastinaatioon taipuvaisella henkilöllä on usein matala itseluottamus ja tapa selittää epäonnistumistaan tilannetekijöillä, kuten tehtävän vaikeudella tai huonolla tuurilla (Ferrari, 2001). Prokrastinaatiota ennustaa vahvasti akateemiset pystyvyyssuskomukset sekä metakognitiivinen itsesäätely, johon kuuluvat esimerkiksi opiskelun suunnittelu, etenemisen tarkastelu ja koettujen haasteiden syyn selvittäminen (Wolters, 2003).

Prokrastinointiin liittyy myös itseä vahingoittava strategia (self-handicapping), jossa pidetään yllä kuvaa itsestä saamattomana ja osaamattomana yksilönä, joka on kyvytön tekemään ponnistelua vaativia tehtäviä (Inkinen, Mikkonen, Heikkilä, Tukiainen & Lindblom-Ylänne, 2012). Itseä vahingoittavassa strategiassa onnistumiset selitetään sattumalla ja ulkoisilla tekijöillä, kun taas epäonnistumiset selitetään itsestä johtuvilla asioilla (Inkinen ym., 2012). Minäkuvan osana pystyvyyssuskomukset ja itsetunto ovat tärkeitä muuttujia prokrastinaation suhteen, sillä

prokrastinaatio on yhteydessä opiskelijoiden uskomuksiin siitä, kuinka kyvykkäitä he ovat suoriutumaan akateemisesta tehtävästä onnistuneesti, sekä heidän haluunsa vältellä vaativaa työtä ja vaivannäköä (Wolters, 2003).

Prokrastinoinnin yhteydessä esiintyy herkkyyttä erilaisille häiriötekijöille ja vaihtoehtoiselle toiminnalle. Van Eerdenin (2003b) mukaan prokrastinaation ytimessä on kyvyttömyys hallita omaa tarkkaavaisuutta, jolloin yksilö epäonnistuu sillä hetkellä miellyttävämmän häiriötekijän torjumisessa. Aikaepäjohtonmukaisuus tarkoittaa sitä, että opiskelija voi suunnitella opiskelevansa illalla, mutta päätyykin näkemään ystäviään, koska sillä hetkellä saa toisesta toiminnasta hyvinolontunteen nopeammin kuin aiotusta opiskelusta (Ariely & Wertenbroch, 2016). Nopeammin saavutettavissa oleva palkinto johtaa aikaepäjohtonmukaisuuteen sekä prokrastinointiin (emt., 2016).

Vaikka prokrastinaatioon taipuvainen henkilö on herkkä häiriötekijöille, hänellä on kuitenkin aikomus saattaa tehtävä loppuun (Dewitte ja Schouwenburg, 2002). Aikomus-toiminta kuilulla (intention-action gap) tarkoitetaan epäonnistumista saat-
taa jokin aikomus loppuun (Steel, Svartdal, Thundivil & Brothen, 2018). Näyttäisi siltä, että prokrastinaatioon taipuvalaiset henkilöt kohtaavat haasteita sekä epämu-
kavia tunteita, ja yhdessä häiriöherkkyyden kanssa on miellyttävämpää tehdä jo-
tain hyvää tunnetta tuovaa toimintaa. Ferrari (2001) selittää, että prokrastinaa-
tioon taipuvalaiset henkilöt epäonnistuvat säätelemään omaa toimintaansa erityi-
sesti stressaavissa ja kognitiivisesti kuormittavissa tilanteissa. Lisäksi prokrasti-
naation on havaittu olevan yhteydessä matalan motivoituneisuuden ja huonon
suunnitelmallisuuden lähestymistapaan oppimiseen (Klassen ym., 2008), jolloin
on kovin hankala saada aikaiseksi tarttua toimeen.

Ongelmat ajan- ja resurssienhallinnassa aiheuttavat prokrastinointia. Klingsieck, Grund, Schmid ja Fries (2013) havainnoivat tutkimuksessaan prokrastinaation syitä; opiskelijoille oli yleistä aliarvioida tehtävän vaatima aika, jonka vuoksi he aloittivat tehtävän tekemisen liian myöhään. Prokrastinointia aiheutti myös epä-
tietoisuus siitä, kuinka tehtävä tulisi suorittaa ja mistä hakea apua. Tehtävän luo-
taantyyntävyys vaikuttavat vaativuus sekä kyseisen tehtävän priorisoiminen
muita alemmas. Prokrastinointia tapahtui sekä tärkeäksi että ei-tärkeäksi

koettujen tehtävien kohdalla. Tätä selittää luultavasti paineet suoriutua hyvin itselle tärkeästä tehtävästä, sekä muiden tehtävien priorisoiminen ei-tärkeäksi koettujen tehtävien edelle (Klingsieck ym., 2013).

Prokrastinaatioon taipuvaiset opiskelijat ovat todennäköisemmin jäljessä aikataulusta omissa projekteissaan, opiskelevat vähemmän kuin alun perin aikoivat, käyttävät vähemmän ajanhallinnan tekniikoita sekä saavat tutkimuksissa matalia pisteitä ajanhallinnassa, tavoitteiden asettamisessa ja priorisoimisessa (Claessens ym., 2007). Kehittämällä ajan- ja resurssinhallintataitoja, kuten ympäristön muokkaamista suotuisammaksi, oman opiskelun tehokkuuden seuranta, sekä tehtävän arviointivaatimusten huomioimista pitäisi pystyä ehkäisemään prokrastinaatiota, sillä heikompien suunnitelmallisuuden taitojen on havaittu olevan yhteydessä prokrastinointiin (Häfner, Oberst & Stock, 2014; Klassen ym., 2008).

Suunnitelmallisuuden taitojen ja prokrastinaation sekä stressin tunteen välillä on havaittu yhteys. Yliopistokontekstissa tehdyssä tutkimuksessa huomattiin akateemisen prokrastinaation olevan yhteydessä opintojen hidastuneeseen etenemiseen, heikompaan itsesäätelyyn sekä kohonneeseen ahdistuneisuuteen ja stressin kokemiseen (Balkis, 2013; Lindblom-Ylänne ym., 2015; Solomon & Rothblum, 1984; Klassen ym., 2008; Tice & Baumeister, 1997; Wolters, 2003). Tutkimalla tarkemmin ajanhallinnan taitojen kehittymistä ja sen myönteisiä seurauksia opiskelijan suunnitelmallisuuteen kyetään ehkäisemään prokrastinaatiota ja stressiä, sekä voidaan kehittää opiskelijoiden hyvinvointia tukevia ohjelmia.

4 Yliopisto-opiskelijoiden stressi

Stressi on monimuotoinen ilmiö, jota on mitattu objektiivisesti, subjektiivisesti, sekä biologisesti. Koska stressiä on tutkittu laajasti, sillä on monia määritelmiä. Yleisesti stressillä tarkoitetaan sellaista tilannetta, jossa tunnetaan jännittyneisyyttä, hermostuneisuutta ja ahdistuneisuutta. Stressiä luovat tilanteet, joissa yksilö kokee haasteita ja vaatimuksia, joista selviämiseen hänellä ei ole riittäviä voimavaroja (Cohen, Kessler & Underwood-Gordon, 1997). Hetkellisesti koettu stressi voi olla positiivinen voima, joka saa yksilön aloittamaan jonkin tehtävän, mutta yleisesti stressi käsitetään kielteisenä ilmiönä, joka voi pitkittyessään johtaa vakaviin sairauksiin, kuten masennukseen ja ahdistuneisuuteen. Stressin kokemisen ytimessä on se, miten voimakkaasti koetaan elämän olevan ennustamatonta, hallitsematonta sekä ylikuormittavaa (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983). Kun stressiä mitataan subjektiivisesti, keskitytään yksilön kokemukseen ja arvioon tilanteen stressaavuudesta (Cohen ym., 1997). Tutkimalla subjektiivista stressin kokemusta kyetään paremmin ymmärtämään myös tapoja purkaa ja sieittää stressiä, sekä huomioimaan persoonallisuustekijöiden tuomia eroja (Cohen ym., 1983).

Aiemmat tutkimukset ovat todenneet yliopisto-opiskelijoiden kokevan muuta väestöä enemmän stressiä, ahdistuneisuutta ja masennusta (Bayram & Bilgel, 2008; Stallman 2010). Eniten huolta opiskelijoille aiheuttavat akateeminen suoriutuminen, tulevaisuudensuunnitelmat, taloudellinen tilanne, univaikeudet, ihmissuhteet, terveydentila, sekä itsetuntoon liittyvät tekijät (Beiter ym., 2015). Vuoden 2016 korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksessa noin kolmasosa opiskelijoista koki runsaasti stressiä (Kunttu, Pesonen & Saari, 2017). Stallmanin (2010) tutkimus antaa viitettä siitä, että stressi koetaan normaaliksi osaksi opiskelua; vain vähän yli kolmasosa stressiä kokevista opiskelijoista haki apua.

Korkeakouluopiskelijoiden stressin ehkäisyyn ja hyvinvoinnin tukemiseen on pyritty erilaisilla interventioilla. Jopa lyhyen ajanhallinnan intervention on havaittu suojaavan ensimmäisen vuoden opiskelijoita koetun stressin nousulta lukuvuoden alussa (Häfner ym., 2013). Opiskelijat toivovatkin apua erilaisiin opiskelun ja henkisen hyvinvoinnin asioihin, kuten stressin- ja ajanhallintaan, opiskelun

ongelmiin, opiskelutaitoihin, itsetuntoasioihin, sekä jännitykseen (Kunttu, Pesonen & Saari, 2017). Beiter ym. (2015) painottavat opiskelijoiden hyvinvointia kartoittavien tutkimusten sekä hyvinvointia tukevien ohjelmien kehittämisen tärkeyttä yliopistoissa.

5 Tutkimuksen tavoite

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkälaisiksi kurssille osallistuneet ensimmäisen vuoden humanistisen tiedekunnan opiskelijat arvioivat omat suunnitelmallisuuden taitonsa, taipumuksensa prokrastinaatioon ja stressinsä tason ennen kurssia, sekä minkälaisia vaikutuksia suunnitelmallisuutta ja ajanhallintataitoja tukevalla verkkomuotoisella interventiolla on opiskelijoiden näkemyksiin omista suunnitelmallisuuden taidoista, prokrastinaatiosta ja stressistä. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä opiskelijoiden suunnitelmallisuuden taidoista ja tuoda näkyviksi ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoiden kokemia ajan- ja resurssinhallinnan haasteita.

Aiemmat tutkimukset ovat painottaneet suunnitelmallisuuden ja ajanhallintataitojen kehittämisen tarvetta ensimmäisen vuoden yliopisto-opinnoissa (Haarala-Muhonen ym., 2017; Rytönen ym., 2012; Hailikari & Parpala, 2014). Suunnitelmallisella opiskelulla on tutkitusti myönteisiä vaikutuksia opiskelijoiden parempaan hyvinvointiin, vähentyneeseen stressin kokemukseen ja opintojen etenemiseen (Räsänen, Lappalainen, Muotka, Tolvanen & Lappalainen, 2016; Rytönen ym., 2012). Vastaavasti heikompien suunnitelmallisuuden taitojen on havaittu olevan yhteydessä prokrastinointiin (Häfner, Oberst & Stock, 2014; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008). Prokrastinointi on puolestaan yhteydessä korkeampaan koettuun stressiin ja heikentyneeseen hyvinvointiin, sekä opintojen hidastuneeseen etenemiseen (Balkis, 2013; Lindblom-Ylänne ym., 2015; Solomon & Rothblum, 1984; Tice & Baumeister, 1997; Wolters, 2003). Heikompi suunnitelmallisuus, prokrastinointi ja stressi pidentävät opiskeluaikaa, joka on haaste humanistisilla aloilla erityisesti. Vuonna 2018 tutkinnon suoritusajan mediaani Helsingin yliopiston humanistisilla ja taidealoilla oli 6,8 vuotta (Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu, 2020) opintojen tavoiteajan ollessa 5 vuotta.

Suunnitelmallisuuden taidot käsitetään tässä tutkimuksessa ajan- ja resurssienhallinnan taitoina. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita humanistisen tiedekunnan ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoiden subjektiivisista kokemuksista omista ajan- ja resurssienhallinnan taidoista, prokrastinaatiosta ja stressistä.

Tarkastelen myös, miten opiskelijoiden näkemykset suunnitelmallisuudesta, prokrastinaatiosta ja stressistä muuttuvat suunnitelmallisuutta ja ajanhallintaa kehittävä kurssin aikana.

Tutkielman tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Minkälaisiksi interventiokurssille osallistuvat ensimmäisen vuoden opiskelijat arvioivat omat suunnitelmallisuuden taitonsa, taipumuksensa prokrastinaatioon ja stressinsä kurssin alussa?
- 2) Minkälaisia vaikutuksia suunnitelmallisuutta ja ajanhallintataitoja tukevalla verkkomuotoisella interventiolla on opiskelijoiden kokemuksiin omista suunnitelmallisuuden taidoista, prokrastinaatiosta ja stressistä?

6 Menetelmä

6.1 Tutkimuskontekstin kuvaus

Tämän tutkimuksen osallistujat olivat ensimmäisen vuoden opiskelijoita humanistisessa tiedekunnassa. Humanistisessa tiedekunnassa on 24 koulutusohjelmaa, joissa voi opiskella kieliä, kulttuureita, taiteiden tutkimusta, filosofiaa ja historiaa (Helsingin yliopisto, 2019). Humanistiset opinnot ovat monitieteisiä, ja opiskelijat voivat vaikuttaa tutkintonsa sisältöön valinnaisilla opinnoilla (Helsingin yliopisto, 2018a). Humanistisesta tiedekunnasta valmistuu generalisteja, joiden osaaminen ei ole tietyn ammatin vaatimia spesifejä taitoja (Puhakka, Rautopuro & Tuominen, 2010), vaan laaja-alaisempaa osaamista (Helsingin yliopisto, 2018b). Humanistiselta alalta valmistuneen keskeisiin geneerisiin taitoihin kuuluvat muun muassa ajattelun taidot, tiedon vertailu ja kriittinen arviointi, sekä omien käsitysten argumentointi (Helsingin yliopisto, 2018b). Opiskelijoiden laajat mahdollisuudet vaikuttaa itse opintojensa sisältöön edellyttää opiskelijoilta itsenäisyyttä ja valmiutta suunnitella sekä hallita opintojaan. Humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden vapaus vaikuttaa itse opintoihinsa voi lisätä prokrastinointia erityisesti niillä opiskelijoilla, joiden itsesäätelytaidot ovat huonot (Lindblom-Ylänne ym., 2015).

Aineisto kerättiin ensimmäistä kertaa järjestettävältä Tuumasta toimeen -interventiokurssilta. Kurssin opettajana toimi yliopistonlehtori Telle Hailikari Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan keskukselta (HYPE). Kurssi järjestettiin humanistisen tiedekunnan pyynnöstä jatkona Hailikarin aiempiin tutkimuksiin. Hankkeessa haluttiin tutkia, miten verkkokurssin avulla voidaan tukea opiskelijoiden suunnitelmallisuutta ja ajanhallintataitoja. Hankkeen toinen tavoite oli tutkia opiskelijoiden arvioita siitä, vastasiko HowULearnistä saatu palaute heidän omia kokemuksiaan. HowULearn-kyselyssä opiskelija vastaa opiskelutapoja, opinnoissa pärjäämistä ja opiskelu-uupumusta koskeviin väittämiin (Helsingin yliopisto, 2020) ja saa henkilökohtaista palautetta opiskelustaan sekä ohjeita opiskelun kehittämiseksi (Herrmann, Bager-Elsborg & Parpala, 2017). Kyselyn avulla kerätään myös palautetta yliopiston opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen (Helsingin yliopisto, 2020). Tutkimuksessa kerättiin tietoa opiskelijoiden suunnitelmallisuudesta, prokrastinoinnista ja kurssikokemuksista alkua- ja loppukyselyllä,

kirjoitustehtävillä, HowULearn-kyselyllä, sekä oppimis- ja viikkoraporteilla. Tässä tutkielmassa keskityn kurssin ennakkotehtävään, alku- ja loppukyselyihin, sekä oppimisraporttiin.

6.2 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukko muodostui kahdestakymmenestäkolmesta Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnan ensimmäisen vuoden opiskelijasta. Osallistujissa oli sekä naisia (n= 18) että miehiä (n= 5). Tutkimuksen tutkimusjoukko vastasi sukupuolijakaumaltaan varsin hyvin Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden sukupuolijakaumaa. Yli kolme neljännestä (78 %) osallistujista oli naisia, kun vuonna 2019 humanistisen tiedekunnan alemman korkeakoulututkinnon opiskelijoista naisia oli 71,8 % (R. Andersson, sähköposti, helmikuu 7., 2020). Opiskelijat olivat iältään 20-51-vuotiaita ja opiskelijoiden keski-ikä oli 25,8 vuotta (kh=7,38, md=22,5, mo=22). Tutkimukseen valittiin Tuumasta toimeen - verkkokurssille osallistuneista opiskelijoista ne, jotka suorittivat kurssin loppuun. Osallistujat olivat tehneet kurssiin liittyneet tehtävät ja kyselyt heille määrätyn aikataulun mukaisesti. Osallistujat suorittivat verkkokurssin ensimmäisen opiskeluvuotensa keväänä samanaikaisesti muiden yliopistokurssiensa kanssa. Tässä tutkimuksessa analysoitiin määrällisenä aineistona vain sekä alku- että loppukyselyihin vastanneiden opiskelijoiden vastaukset. Molempiin kyselyihin oli vastannut 18 opiskelijaa, jolloin vastaajakato oli viisi henkilöä. Laadulliseen analyysiin otettiin mukaan 22 ennakkotehtävää sekä oppimisraporttia; yhdeltä osallistujalta puuttui ennakkotehtävä ja yhdeltä osallistujalta oppimisraportti.

6.3 Tutkimusaineiston keruu ja kuvaus

Tutkimusaineistonani oli yliopistonlehtori Telle Hailikarin Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan keskuksessa (HYPE) keräämä aineisto. Tutkimuksen aineisto kerättiin vuoden 2019 keväällä. Tutkimuksen aineisto kerättiin opiskelijoille vapaavalintaisella Tuumasta toimeen -verkkointerventiokurssilta. Kurssi arvioitiin

asteikolla hyväksytty/hylätty. Hyväksytyn suorituksen edellytyksenä oli suorittaa annetut tehtävät aikataulussa. Tutkimuksen osallistujilta pyydettiin suostumus tutkimukseen Tuumasta toimeen -verkkokurssin Moodle-oppimisalustalla ja heille annettiin mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Osallistujat erotettiin toisistaan järjestysnumerolla, eikä heidän sukupuoltaan merkitty. Tutkimusprojektissa aineisto koostui ennakkotehtävästä, alku- ja loppukyselyistä, sekä viikoittaisista raporteista. Tässä tutkielmassa hyödynnettiin alku- ja loppukyselyitä sekä ennakkotehtävää ja kurssin lopussa palautettua oppimisraporttia.

6.3.1 Kyselytutkimuksissa käytetyt mittarit

Alkukysely kerättiin kurssin alkutapaamisen yhteydessä ja loppukysely kurssin lopussa Moodle-verkkoalustassa. Aineiston keräämisessä käytettiin Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan keskuksen (HYPE) tutkimusryhmän koostamaa kyselyä, joka sisälsi useita erilaisia opiskeluun liittyviä ilmiöitä mittaavia osia. Alkukyselylomake sisälsi opiskelukunto-mittarin, stressimittarin, opiskelumotivaatiovääntämän, prokrastinaatio-mittarin ja itsesäätelymittarin (ILS). Loppukyselylomake sisälsi alkukyselylomakkeen mittareiden lisäksi kysymyksiä opiskelijoiden kokemuksista kurssin hyödyistä ja vaikutuksesta. Kyselylomakkeiden kaikki mittarit ovat sekä validoituja että pilotoituja. Lisäksi loppukysely ja ennakkotehtävä sisälsivät suunnitelmallisuuden mittarin. Hyödynnän tutkielmassani suunnitelmallisuuden, prokrastinaation ja stressin mittareita (liite 1).

Suunnitelmallisuuden mittari on erittäin validoitu mittari, joka on käytössä HowULearnissä (ent. Learn). Suunnitelmallisuuden mittarin väittämät pohjautuvat oppimisen lähestymistapoja ja opetus- ja oppimisympäristön kokemuksia käsitteleviin ETLQ-mittarin osiin ja pystyvyysuskomuksia mittaavaan MSLQ-mittariin (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991). Learn-kysely on havaittu luotettavaksi tutkimusinstrumentiksi, sekä käytännölliseksi työkaluksi opiskelijoiden oppimisen laadun nostamiseen (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012). HowULearn-kyselyn täyttänyt opiskelija saa vastauksiinsa perustuvan henkilökohtaisen palautteen opiskelustaan ja ohjeita opiskelun kehittämiseksi (Herrmann, Bager-Elsborg & Parpala, 2017). Palautteen kautta

opiskelija pystyy seuraamaan vastauksiaan opintojen edetessä ja näin kysely tukee opiskelijan oppimista. Suunnitelmallisuuden mittari koostuu neljästä väittämästä (taulukko 1), joihin vastataan 5-portaisen Likert-asteikon mukaan (1= täysin eri mieltä, 2= eri mieltä, 3= en samaa enkä eri mieltä, 4= samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä).

Taulukko 1: Suunnitelmallisuuden mittarin väittämät

Mittari	Mittarin väittämät
Suunnitelmallisuus	1. Näen paljon vaivaa opintojeni eteen
	2. Kaiken kaikkiaan opiskelen systemaattisesti ja järjestelmällisesti
	3. Käytän opiskeluun varaamani ajan mahdollisimman hyvin
	4. Olen laatinut opiskeluaikatauluni, jotta pystyn suorittamaan kaikki opinnot suunnittelemani aikataulussa

Tässä tutkimuksessa prokrastinaation mittaamiseen käytettiin Pure Procrastination Scale:n (PPS) väittämiä 4–8, joiden on havaittu mittaavan prokrastinaatiota luotettavasti (Svartdal & Steel, 2017; Klein ym., 2017). Väittämät näkyvät taulukossa 2. Mittarissa oli käytössä 5-portainen Likert-asteikko (1 = ei kuvaa minua lainkaan, 3 = siltä väliltä, 5 = kuvaa minua erittäin hyvin tai lähes aina).

Taulukko 2: Prokrastinaatiomittarin väittämät

Mittari	Mittarin väittämät
Prokrastinaatio	1. Tuhlaan aikaani muihin asioihin, kun yritän suorittaa annettua tehtävää määräaikaan mennessä
	2. Jopa pienten vähän vaivaa vaativien tehtävien suorittaminen vie minulta usein päiviä
	3. Huomaan usein tekeväni tehtäviä, jotka olin aikonut suorittaa jo aikoja sitten
	4. ”Teen sen huomenna” on minulle tuttu sanonta
	5. Viivyttelen yleensä tehtävän aloittamista

Stressiä mitattiin sekä yleisellä tasolla, että opiskeluun liittyen. Stressimittarissa avataan stressin määritelmä ja opiskelija vastaa väitteeseen ”tunnen jatkuvasti tällaista stressiä (opinnoissani)”. Opiskeluun liittyvää stressiä mitataan myös kysymällä, missä määrin kuvatus kaltaisen stressi vaikuttaa negatiivisesti vastaajan opiskeluun. Vastaajalla on vaihtoehtoina viisiportainen Likert-asteikko asteikolla täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä. Yhden väittämän stressimittari on todettu

hyväksi mittariksi ryhmätason päätelmien tekemiseen henkisestä hyvinvoinnista (Elo, Leppänen & Jahkola, 2003).

6.3.2 Ennakkotehtävä ja oppimisraportti

Tutkimuksen laadullisena aineistona käytettiin kurssin alussa tehtyjä ennakkotehtäviä (n=22) sekä kurssin lopussa palautettuja oppimisraportteja (n=22), sekä alku- ja loppukyselyn avoimia vastauksia. Ennakkotehtävän tekemisessä opiskelijoita pyydettiin pohtimaan HowULearnissä saamaansa palautetta suunnitelmallisuudestaan. Kurssin lopussa opiskelijat kirjoittivat oppimisraportit, joissa opiskelijoita ohjeistettiin kirjoittamaan erilaisten kysymysten pohjalta noin 2–3 sivun pituinen raportti, jossa pohdittiin kurssin merkitystä itselle ja omaan opiskeluun. Ohjeistuksena olevien kysymysten avulla opiskelijat refleктоivat oppimaansa ja pohtivat, mitä konkreettisia toimenpiteitä he tulevat tekemään kehittääkseen omaa opiskeluaan ja lisätäkseen hyvinvointiaan. Kurssin lopussa palautetun oppimisraportin kaikki ohjeistuksena olleet kysymykset löytyvät liitteistä (liite 2).

6.4 Aineiston analyysi

Tämä tutkimus edustaa mixed methods lähestymistapaa, jossa tutkimuskysymykset määrittelevät käytettävät metodit (Teddlie & Tashakkori, 2009). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin mixed method -lähestymistapaa yhdistämällä laadullista ja määrällistä tutkimusta. Mixed methodilla kyetään syvempään ilmiön ymmärtämiseen yhdistämällä laadullisen ja määrällisen tutkimuksen vahvuuksia ja minimoimalla niiden heikkouksia (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Tässä tutkimuksessa mixed methodia käytettiin syvemmän ymmärryksen saavuttamiseksi yliopisto-opiskelijoiden käsityksistä omista suunnitelmallisuuden taidoista, procrastinaatiosta ja stressistä, sekä näiden käsitysten muutoksesta. Mixed methodia toteutetaan tutkimuksessa yhdistämällä laadullista ja määrällistä tutkimusta aineistoa kerätessä sekä tuloksia tarkastellessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi sekä määrällinen että laadullinen analyysi koettiin tarpeelliseksi.

Tämän tutkimuksen aineistona ovat opiskelijoiden laadulliset oppimisraportit sekä määrälliset kyselymittaukset. Tutkimuksessa analysoitiin, minkälaisiksi opiskelijat arvioivat suunnitelmallisuuden taitonsa, taipumuksensa prokrastinaatioon ja stressinsä, sekä minkälaisia vaikutuksia suunnitelmallisuutta ja ajanhallintataitoja tukevalla verkkomuotoisella interventiolla on liittyen opiskelijoiden näkemyksiin omista suunnitelmallisuuden taidoista, prokrastinaatiosta ja stressistä. On mahdollista, että laadullisen analyysin tulokset selittävät määrällisen analyysin tuloksia (Teddlie & Tashakkori, 2009). Mixed methodia hyödyntämällä tutkimus tarjoaa monipuolisen kuvan tutkittavista ilmiöistä.

Määrällisen aineiston analyysit toteutettiin IBM SPSS Statistics 27 -tilasto-ohjelmalla ja laadullista aineistoa jäsennettiin ja analysoitiin Atlas.ti 9-ohjelmistossa. Tutkimuksessa korostuu opiskelijoiden subjektiivinen kokemus ja molemmat aineistot käsittelevät opiskelijoiden omia arvioita.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita siitä, minkälaisiksi opiskelijat arvioivat suunnitelmallisuuden taitonsa, taipumuksensa prokrastinaatioon ja stressinsä tason. Aineistosta puuttui kahden osallistujan saama keskiarvo suunnitelmallisuudesta. Koska arvoja puuttui niin vähän, niitä ei korvattu mitenkään, vaan käytettiin niin kutsuttua parittaista pudotusta, jolloin tilastoyksikkö otetaan mukaan niihin analyysihin, joihin tarvittava tieto on saatu kerättyä, ja jätetään käsittelemättä analyysissä, jos tarvittavaa tietoa ei ole (Nummenmaa 2004, s.149). Nummenmaan (2004, s. 149) mukaan tämä on ”usein suositeltava menetelmä”.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi määrällisessä analyysissä muodostettiin summamuuttuja prokrastinaatiosta ja arvioitiin summamuuttujan reliabiliteettia laskemalla sille Cronbachin alfa. Summamuuttuja sai alfa-arvoksi 0.92, kun yleisesti yli 0.60 nähdään osoituksena hyvästä reliabiliteetista (Metsämuuronen 2011, s. 549). Tämän jälkeen tarkasteltiin suunnitelmallisuuden, prokrastinaation ja stressin muuttujien tunnuslukuja.

Muuttujien normaalijakaumaoletusta tarkasteltiin Kolmogorov-Smirnovin testillä ja pienille aineistoille soveltuvalla Shapiro-Wilkin testillä (Nummenmaa 2004, s.

143). Suunnitelmallisuuden ja stressin alkumittaukset jakautuivat normaalisti, mutta prokrastinaation mittaustulokset eivät noudattaneet normaalijakaumaa. Tämä oli odotettavissa, sillä voidaan olettaa ajanhallintataitoja kehittävälle kursseille hakeutuvan sellaisia opiskelijoita, joilla on taipumusta kokea prokrastinaatiota.

Toisessa tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita siitä, millaisia vaikutuksia opiskelijat kokivat näkemyksiinsä omista suunnitelmallisuuden taidoistaan, prokrastinaatiosta ja stressistä interventiokurssin aikana. Muutosta tutkittiin analysoimalla 18 opiskelijan alku- ja loppukyselyiden aineistoa. Analyysi aloitettiin muodostamalla loppukyselyn suunnitelmallisuuden ja prokrastinaation muuttujille summamuuttujat. Suunnitelmallisuuden summamuuttuja sai Cronbachin alfan arvoksi 0.68 ja prokrastinaation summamuuttuja 0.91, jotka kertovat hyvästä reliabiliteetista arvojen ollessa yli 0.60 (Metsämuuronen 2011, s. 549). Tämän jälkeen tarkasteltiin tunnuslukuja suunnitelmallisuuden, prokrastinaation ja stressin osalta.

Loppukyselyn muuttujien normaalijakautuneisuutta analysoitiin samoin kuin alkukyselyjen osalta. Kolmogorov-Smirnovin testin ja Shapiro-Wilkin testin perusteella suunnitelmallisuuden ja prokrastinaation loppumittaukset jakautuivat normaalisti. Stressin mittaustulokset eivät noudattaneet loppukyselyssä normaalijakaumaa.

Muutoksen tarkastelua varten alku- ja loppukyselyitä analysoitiin toistettujen mittausten T-testillä (paired samples t-test), sillä se soveltuu toistomittausasetelmaan, eli aineistoon, jossa jokainen tutkittava on testattu kahteen kertaan (Metsämuuronen 2011, s. 397; Nummenmaa 2004, s. 166). T-testiä käytetään kahden riippuvan otoksen keskiarvojen vertailemiseen (Nummenmaa 2004, s. 169), jolloin toistettujen mittausten T-testillä saadaan selville, onko esimerkiksi suunnitelmallisuuden alku- ja loppumittausten keskiarvojen muutoksen välillä tilastollisesti merkitsevä ero. T-testin peruskriteereihin sisältyy oletus normaalijakautuneisuudesta, jonka lisäksi t-testiä ei yleensä suositella pienille otoskoille (Metsämuuronen 2011, s. 581). Koska normaalijakaumaoletus ei täyttnyt alkumittauksessa prokrastinaation osalta ja loppumittauksessa stressin osalta, tarkastettiin

tulos toistettujen mittausten parametrittomalla vastineella, Wilcoxonin merkittyjen järjestyslukujen testillä (Nummenmaa 2004, s. 253). Keskiarvojen muutoksen efektikokoa havainnoitiin Cohenin d-arvolla (Metsämuuronen 2011, s. 472).

Tämän tutkimuksen laadullisena aineistona toimivat opiskelijoiden kurssin alussa palautetut ennakkotehtävät, kurssin lopussa palautetut oppimisraportit, sekä alku- ja loppumittausten avoimet vastaukset. Laadullinen aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, joka tunnetaan myös abduktiivisena sisällönanalyysinä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysi ei suoraan pohjautu tiettyyn teoriaan, mutta aiempi teoria toimii apuna analyysin edetessä (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 81). Teoriaohjaava sisällönanalyysi sisältää ymmärryksen siitä, että käsityksemme ilmiöstä pohjautuu aiempaan teoriaan (Timmermans & Tavory 2012, s.174) ja onkin teoria- ja aineistolähtöisyyden välimuoto, jossa sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla, mutta analyysin edetessä aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 98). Tämän tutkimuksen pyrkimys on tuottaa uutta ymmärrystä aineistolähtöisesti liittämällä aineisto kuitenkin esiteltyn teoreettiseen viitekehykseen, joten teoriaohjaava lähestymistapa oli luonteva valinta.

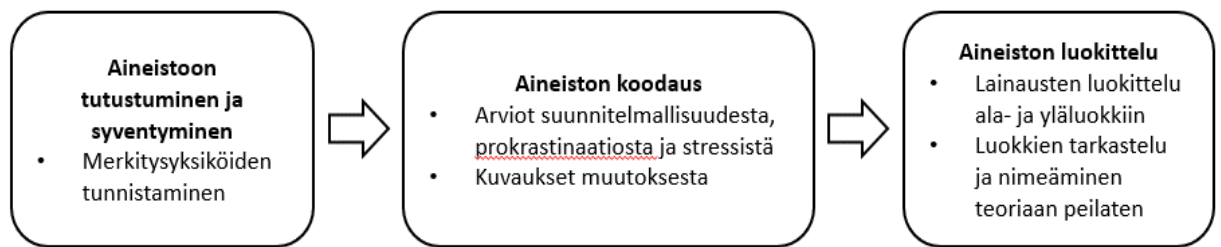
Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin valmista aineistoa. Tämän takia siihen oli tutustuttu jo ennen analyysin tekoa tarkoituksena selvittää, millaisia ilmiöitä aineistossa käsitellään. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoon syvennyttiin kattavan kokonaiskuvan muodostamiseksi. *Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen* etsittiin vastausta käymällä läpi opiskelijoiden ennakkotehtäviä ja alkukyselyn avoimia vastauksia opiskelija kerrallaan. Aineistoista nostettiin opiskelijoiden arvioita omista suunnitelmallisuuden taidoista, taipumuksesta prokrastinaatioon ja stressistä. Sisällönanalyysissä aineisto pyritään tiivistämään kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 90). Aineisto tiivistettiin nostamalla siitä kuvauksia, eli merkitysyksikköjä. Merkitysyksikköinä toimivat opiskelijoiden lauseet, ajatuskokonaisuudet tai lausekkeet, jotka sisälsivät suunnitelmallisuuteen, prokrastinaatioon ja stressiin liittyviä kuvauksia. Aineistosta koodattiin ilmisällöt sekä piilomerkitykset, joissa opiskelijat eivät suoraan käyttäneen ilmiöstä käytettävää käsitettä kirjoittaessaan esimerkiksi prokrastinaatiosta. Piilomerkitysten koodaaminen vaatii aina tulkitsemista.

Aineiston läpikäymisen jälkeen kuvaukset koodattiin sisällön perusteella suunnitelmallisuuteen, prokrastinaatioon tai stressiin kuuluviksi. Suunnitelmallisuuteen luokiteltiin kuvaukset, jotka kertoivat järjestelmällisestä ja suunnitelmallisesta opiskelusta, ajankäytön suunnittelusta ja resurssien hallinnasta. Prokrastinaatioon luokiteltiin sellaiset kuvaukset, joissa kuvattiin prokrastinaatiota, viivyttelyä, vetkuttelua, tehtävien välttelyä, aloittamisen vaikeutta, epämiellyttäviä tunteita tai häiriöherkkyyttä. Stressiin luokiteltiin ne kuvaukset, jotka kertoivat stressistä, ahdistuneisuudesta, voimavarojen puutteesta ja kokemuksesta elämän hallitsemattomuudesta.

Seuraavassa vaiheessa opiskelijoiden kuvaukset luokiteltiin aineistolähtöisesti alaluokkiin vertailemalla kuvausten samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Lainauksia käytiin läpi monesti johdonmukaisuuden varmistamiseksi. Ala- ja yläluokat muodostettiin yhdistelemällä teemoiltaan samankaltaiset lainaukset. Teoria-ohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti analyysissä liikuttiin edestakaisin aineiston ja teorian välillä (Timmermans & Tavory 2012, s. 168). Luokkia tarkasteltiin kriittisesti ja peilattiin teoriaan ja varmistettiin niihin luokiteltujen lainausten täytävän luokkaan kuulumisen kriteerit. Muodostetut luokat nimettiin niiden sisältöä kuvaileviksi (Tuomi & Sarajarvi 2018, s. 84). Analyysi eteni aineiston ehdoilla, mutta teoreettisen viitekehyksen käsitteet veivät analyysiä eteenpäin ja muodostivat vuoropuhelua aineiston ja teorian välille.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi analysoitiin opiskelijoiden oppimisraportit sekä loppukyselyn avoimet vastaukset. Aineistosta luokiteltiin ne kuvaukset, joissa opiskelija kuvaa ajattelussaan tai käytöksessään tapahtunutta, suunnitelmallisuuden, prokrastinaation tai stressin muutosta. Aineistosta erottui myös muita aiheita, kuten muutos koetussa yleisessä hyvinvoinnissa tai itsetunnossa, mutta nämä aiheet rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle, sillä ne eivät olleet oleellisia tutkimuskysymysten kannalta. Analyysiin otettiin vain sellaiset kuvaukset, joissa kuvattiin opiskelukontekstissa tapahtunutta muutosta. Analyysin ulkopuolelle rajattiin siis sellaiset kuvaukset, joissa kuvailtiin muutosta nukkumisessa, syömisessä tai urheilussa, mikäli opiskelija ei liittänyt sitä opiskelukontekstiin.

Kuvaukset luokiteltiin samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien mukaan alaluokkiin, joista muodostettiin yläluokkia (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 92). Abduktiivisen sisällönanalyysin aineistolähtöisyydelle ominaisesti uusia alaluokkia muodostettiin analyysin edetessä. Myös jo muodostettuja luokkia tarkasteltiin kriittisesti useaan otteeseen ja luokkia nimettiin kuvailevimmiksi. Jokaisen muutoksen aikana kaikki kuvaukset käytiin läpi varmistaen, että ne täyttivät kyseiseen luokkaan kuulumisen kriteerit.



Kuvio 1: Laadullisen analyysin kulku

7 Tutkimustulokset

7.1 Opiskelijoiden näkemykset omista suunnitelmallisuuden taidoista, prokrastinaatiosta ja stressistä kurssin alussa

Havainnoimalla alkumittauksen muuttujien tunnuslukuja (taulukko 3) huomattiin suunnitelmallisuuden osalta opiskelijoiden keskiarvon olevan 2.91 ($kh = .87$). Keskiarvo on lähellä vastausvaihtoehtoa ”ei samaa eikä eri mieltä”, mutta moodi kertoo yleisimmän vastauksen olleen 2, eli ”eri mieltä” väittämien kanssa. Suurin osa opiskelijoista arvioi näin ollen suunnitelmallisuuden taitonsa melko heikoiksi. Prokrastinaatiossa opiskelijoiden keskiarvo oli 4.11 ($kh = .90$) kuvaten sitä, että opiskelijat kokivat keskimäärin prokrastinaatioon liittyvien väitteiden kuvailevan itseään hyvin. Stressimittauksessa opiskelijoiden arvioiden keskiarvo oli 2.83 ($kh = 1.24$). Vahva keskihajonta kertoo siitä, että opiskelijat jakautuivat arviois- saan vahvasti joko korkeaan tai matalaan stressiin.

Taulukko 3: Muuttujien alkumittausten minimi- ja maksimi-arvot, keskiarvot, keskihajonnat, moodi, vinous sekä huipukkuus

Mittari	N	Min.	Max.	ka	kh	Moodi	Vinous	Huipukkuus
Suunnitelmallisuus alku	16	1.80	4.50	2.91	0.87	2.0	0.36	-1.27
Prokrastinaatio alku	18	1.20	5.00	4.11	0.90	4.6	-2.28	6.01
Stressi alku	18	1.00	5.00	2.83	1.24	3.0	0.14	-0.66

Laadullisista ennakkotehtävistä sekä alkukyselyn avoimista vastauksista muodostettiin kuusi yläluokkaa, jotka näkyvät alaluokkien kanssa taulukossa 4. Taulukossa luokkien viereen merkitty luku kuvaa niiden opiskelijoiden lukumäärää, joiden ennakkotehtävistä löytyi vähintään yksi luokkaan soveltuva lainaus.

Taulukko 4: Opiskelijoiden kokemukset omista suunnitelmallisuuden taidoista, prokrastinaatiosta ja stressistä, sekä opiskelijoiden määrä kyseisessä luokassa

Yläluokka	Alaluokka
Hyvät suunnitelmallisuuden taidot (5)	
Ajan- ja resurssinhallinnan haasteet	Puutteet suunnitelmallisuuden taidoissa (18)
	Epärealistiset suunnitelmat (11)
	Työmäärän hahmottamisen haasteet (5)
	Opiskelurutiinin puute (6)
	Vaikeus opiskelun ja vapaa-ajan yhteensovittamisessa (4)
Haasteet liittyen prokrastinaatioon	Tehtävien lykkääminen (19)
	Aloittamisen vaikeus (5)
	Epämiellyttävät tunteet (7)
	Laiskuus ja mukavuudenhalu (2)
Stressin kokemus opinnoissa (12)	

Hyvien suunnitelmallisuuden taitojen yläluokkaan sisällytettiin ne kuvaukset, joissa opiskelijat arvioivat suunnitelmallisuuden tai ajanhallinnan taitonsa hyviksi. Luokkaan merkityissä lainauksissa opiskelijat kuvaavat suorasti suunnitelmallisuuden taitojaan hyviksi tai kuvailevat omien suunnitelmallisuuden taitojensa ilmenemistä. Hyvät suunnitelmallisuuden taidot tulivat esiin muun muassa taitoina suunnitella tehtävien tekemistä ja niiden vaatiman ajan tiedostamisena:

”Katson Moodlesta palautuspäivämäärät tarkkaan, ja suunnittelen siten, missä järjestyksessä ja tahdissa teen tehtävät.” (O14)

”-- tiedostan aikataulut ja käytettävissä olevan ajan asettamat rajoitteet hyvin.” (O20)

Ajan- ja resurssinhallinnan haasteiden luokka sisälsi kuvauksia suunnitelmallisuuden taitojen puutteesta, suunnitelmien epärealistisuudesta, työmäärän hahmottamisen haasteista, opiskelurutiinin puutteesta, sekä vaikeudesta yhteensovittaa opiskelua ja vapaa-aikaa. Opiskelijat toivat suunnitelmallisuuden taitojen puutetta esiin suorasti kertoen kokevansa kehittämisen tarvetta

suunnitelmallisuudessaan. Epärealististen suunnitelmien luokkaan sisällytettiin kuvaukset suunnitelmien tai tavoitteiden epärealistisuudesta, sekä priorisoinnin tai suunnitelmien noudattamisen vaikeuksista. Opiskelija 20 kuvaa hyvin, miten omat odotukset ja vaatimukset voivat olla liian suuria:

"Olen useimmiten varsin tehokas, mutta tehokkuuden ja pystyvyyden kokemukseni murentaa monesti se, että tavoitteeni ovat ylimitoitettuja --" (O20)

"-- laatimani suunnitelmat eivät useinkaan ole toteuttamiskelpoisia." (O20)

Suunnitelmien epärealistisuus ilmeni lisäksi opiskelijoiden vaikeutena pysyä tekemisissä suunnitelmissa:

"Mitä pidemmälle syksy eteni, sitä enemmän havaitsin harhailevani suunnitelmistani ja aikatauluistani." (O13)

"Minun on todella vaikea tehdä toimivaa opiskelusuunnitelmaa, jossa pysyisin." (O4)

Varsinkin ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoille voi olla hankalaa hahmottaa kurssien työmäärää:

"Tein ehkä sen virheen nyt fuksi syksynäni, että otin liikaa kursseja kerralla. Minulla ei ollut mitään käsitystä, kuinka paljon töitä kurssien eteen täytyy tehdä." (O16)

Haasteita ajan- ja resurssinhallintaan toivat myös opiskelurutiinin puute sekä vaikeudet keskittyä. Opiskelija 4 toi molemmat haasteet esiin:

"Itse opiskelu on minulle vaikeaa, koska en ole ikinä oppinut rutiinia." (O4)

"Oikeiden opiskelumetodien löytämisessä minulla on vaikeuksia lukihäiriöni ja "kultakalan keskittymiskyyni" takia." (O4)

Opiskelijoiden ennakotehtävissä esiintyi myös haasteita yhteensovittaa opiskelua ja vapaa-aikaa. Yksi opiskelija kuvasi opiskelun, sosiaalisen elämän, työssäkäynnin ja vapaa-ajan yhdistämistä tasapainotteluksi.

Haasteet liittyen prokrastinaatioon -luokka sisälsi kuvauksia tehtävien lykkäämisestä, aloittamisen vaikeudesta, epämiellyttävistä tunteista sekä laiskuudesta ja

mukavuudenhalusta. Laiskuus ja mukavuudenhalu ilmeni aineistossa tekijänä, jonka takia töihin tarttumisen sijaan esimerkiksi selattiinkin sosiaalista mediaa. Tehtävien lykkäämisen luokassa olivat tehtävien viime tippaan jättämisen kuvaukset. Opiskelijat toivat esiin tiedostavansa lykkäämisen irrationaalisuuden ja tunnistavan lykkäämisestä seuraavat kielteiset seuraukset:

"Vaikka tiedostin, että lukemista olisi pitänyt jakaa pidemmälle ajalle, päädyin kuitenkin lukemaan kaikkiin samaan aikaan viime tingassa." (O1)

"Koen, että tehtävien tekemisen viivyttely on vienyt minulta enemmän energiaa, mitä tehtävien tekeminen veisi." (O6)

"Asioiden jättäminen viime tippaan, ilman hyvää syytä." (O13)

Aloittamisen vaikeuteen lukeutuivat sellaiset kuvaukset, joissa aloittamisen todettiin olevan hankalaa. Opiskelijat tunnistivat vaikeuksia tehtävän aloittamisessa sekä siihen liittyviä tekijöitä:

"Aloittaminen on minun kohdallani vaikeinta, tämänkin tehtävän, sillä jo ennen aloittamista yritän miettiä, miten siitä suoriudun." (O21)

"Esi. esseiden kirjoitus sujuu nopeasti, mutta se aloitus vie pitkään. Se viivyttely ei johdu ajatusten kypsyttelemisestä." (O8)

Opiskelijoiden akateemiset tunteet kuvaavat opiskelua kokemuksena. Aineistossa opiskelijat toivat esiin hyvin voimakkaita kielteisiä tunteita opintoihin kuuluiin tehtäviin liittyen:

"--vaikeisiin tehtäviin tarttumisen vastenmielisyys." (O18)

"Joihinkin annettuihin kotitehtäviin tarttuminen tuntui täysin ylitsepääsemättömän raskailta –" (O16)

"Tehtävien aikatauluissa pysyminen on täyttä tuskaa." (O15)

"Pelko epäonnistumisesta itselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa on niin voimakas, että se on joissakin tapauksissa johtanut tärkeiden asioiden lykkäämiseen ja jopa suoranaiseen välttelyyn." (O2)

Stressin kokemus opinnoissa -luokka sisälsi kuvauksia stressin kokemisesta opinnoissa. Opiskelijat toivat esiin, että heillä on tapana kerryttää turhaa stressiä itselleen, sekä pohtivat stressin ja opintojen suhdetta. Opiskelijat paikansivat lisäksi opintostressinsä lähteitä ja havaitsivat omassa toiminnassaan stressiä

aiheuttavia piirteitä. Luokan lainauksia yhdisti näin ollen opiskelustressin ja siihen liittyvien tekijöiden kuvailu:

”En hoida mitään ajoissa, josta taas aiheutuu stressiä.” (O22)

”Muistan olleeni stressaantunut, ensimmäinen periodi oli aika raskas.” (O15)

”Tiedän että stressini usein johtuu osittain siitä että olen niin vaativa itseäni kohtaan.” (O15)

7.2 Muutos opiskelijoiden näkemyksissä koskien omia suunnitelmallisuuden taitoja, prokrastinaatiota ja stressiä

Tutkimuksen toinen kiinnostuksen kohde oli tutkia, miten opiskelijat kokevat omien suunnitelmallisuuden taitojensa, prokrastinaation ja stressin muuttuneen kurssin aikana. Muutosta mitattiin määrällisesti toistettujen mittausten t-testillä, jonka lisäksi laadullisesta aineistosta analysoitiin muutosta kuvaavia lainauksia.

Muutosta opiskelijoiden arvioissa omista suunnitelmallisuuden taidoista, prokrastinaatiosta ja stressistä havainnoitiin toistettujen mittausten t-testillä (taulukko 5). Toistettujen mittausten t-testi osoitti, että opiskelijoiden arviot omasta suunnitelmallisuudesta nousivat alkumittauksen arvioista ja vastaavasti arviot prokrastinaatiosta ja stressistä laskivat. Suunnitelmallisuuden keskiarvo oli alkumittauksessa 2.91 ($kh = 0.87$) ja nousi loppumittauksessa keskiarvoon 3.09 ($kh = 0.74$) muutoksen ollessa 0.13. Kurssin alussa mitattu prokrastinaatio 4.11 ($kh = 0.90$) laski opiskelijoilla -0.81 ($kh = 0.80$) keskiarvoon 3.30 ($kh = 0.96$). Stressin osalta muutos oli -0.22 ($kh = 1.06$) keskiarvon ollessa alkumittauksessa 2.83 ($kh = 1.24$) ja loppumittauksessa 2.61 ($kh = 0.91$). Koska Shapiro-Wilkin testin mukaan normaalijakaumaoletus ei täyttenyt alkumittauksessa prokrastinaation osalta ja loppumittauksessa stressin osalta, tarkastettiin tulos Wilcoxonin merkittyjen järjestyksien testillä, joka vahvisti tuloksen.

Cohenin d-arvoista havaittiin muutoksen efektikokojen vaihtelevan pienestä efektistä suureen efektiin (Metsämuuronen 2011, s. 469). Suurin efektikoko oli prokrastinaation ($d = -1.008$) kohdalla. Suunnitelmallisuuden ($d = 0.221$) ja stressin ($d = -0.210$) efektikoot jäivät pieniksi.

Taulukko 5: Alku- ja loppumittausten keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh), keskiarvojen muutos, muutoksen keskihajonta, toistettujen mittausten t-testi, vapausasteet (df) ja efektiivisyydet (Cohenin d)

	N	alku ka (kh)	loppu ka (kh)	keskiar- vojen muutos (kh)	t	df	p	Cohe- nin d
Suunnitelmallisuus	16	2.91 (.87)	3.04 (.75)	0.13 (.60)	0.88	15	.390	0.221
Prokrastinaatio	18	4.11 (.90)	3.30 (.96)	-0.81 (.80)	- 4.27	<.00 17	1	-1.008
Stressi	18	2.83 (1.24)	2.61 (.91)	-0.22 (1.06)	- 0.88	17	.386	-0.210

Oppimisraporteista ja loppukyselyn avoimista vastauksista muodostettiin kuusi yläluokkaa, jotka kertovat aineiston opiskelijoiden kokeneen kurssin aikana muutoksia omissa suunnitelmallisuuden taidoissaan, prokrastinaatiossa, stressissä, niihin liittyvissä keinoissa sekä tietoisuudessaan. Muodostetut luokat näkyvät alla olevasta taulukosta (taulukko 6).

Taulukko 6: Vaikutus opiskelijoiden kokemuksiin omista suunnitelmallisuuden taidoista, prokrastinaatiosta ja stressistä, sekä opiskelijoiden määrä kyseisessä luokassa

Yläluokka	Alaluokka
Suunnitelmallisuuden taitojen kehittyminen (10)	
Keinojen oppiminen ja hyödyntäminen	Suunnitelmallisuuden keinot (20)
	Prokrastinaation selättämisen keinot (5)
	Stressin vähentämisen keinot (7)
Tietoisuuden kasvaminen	Tietoisuus ajankäytöstä ja suunnitelmallisuudesta (21)
	Tietoisuus prokrastinaatiosta (16)
	Tietoisuus stressistä (3)
Vähentynyt viivytys (5)	
Ei muutosta (4)	

Suunnitelmallisuuden taitojen kehittymisen luokassa olevissa kuvauksissa opiskelijat kertoivat ajanhallintansa ja suunnitelmallisuutensa kehittyneen. Opiskelijat kertoivat monipuolisesti opintojen suunnittelun ja ajanhallintataitojen kehittymisestä muun muassa omien opiskeluaikataulujen suunnittelemisen, realistisempien aikataulujen ja tavoitteiden tekemisen, tehtävien pilkkomisen sekä työmäärän hahmottamisen kautta. Suunnitelmallisuuden taitojen kehittymisen seurauksena myös opiskelijoiden kokemus omien opintojensa hallitsemisesta ja omasta tehokkuudesta nousi:

"Opin suunnittelemaan ja järjestämään ajankäyttöäni ja minusta tuntuu, että minulla on nyt paremmat mahdollisuudet oppia tekemään töitä säännöllisesti ja tasaisesti." (O1)

"Minusta on tullut parempi ajanhallinnassa, ja koulukin tuntuu sujuvan paremmin." (O14)

"Koen, että kykenen nyt hahmottamaan paremmin ajan, jonka tarvitsen opiskeluun" (O22)

Keinojen oppimisen ja hyödyntämisen luokasta muodostettiin kolme alaluokkaa, jotka kertovat opiskelijoiden oppineen, hyödyntäneen tai aikovan hyödyntää suunnitelmallisuuteen, prokrastinaatioon tai stressiin liittyviä keinoja. Suunnitelmallisuuden keinoja sisältävissä kuvauksissa opiskelijat kertoivat suoraan oppineensa tekniikoita suunnitelmallisuuden parantamiseen. Opiskelijat kuvailivat muun muassa viikkosuunnitelmien, tehtävien pilkkomisen ja pomodoro-tekniikan olevan opiskelutekniikoita, joita kurssin myötä hyödynnettiin paremmin. Usea opiskelija kertoi kurssin myötä aloittaneensa suunnittelemaan opiskeluaan:

"teen konkreettisia viikkotavoitteita itselleni sekä merkitsen niiden tekemistä varten aikaa kalenterista, ja pilkon tehtäviä pienempiin osiin" (O15)

"Opiskelussani aion jatkossa kiinnittää enemmän huomiota eri kurssien vaatimaan aikapanokseen, opintojen priorisointiin sekä itseopiskelun jaksottamiseen, jotta kullekin viikolle tuleva työmäärä pysyisi hallittavissa --" (O2)

Osa opiskelijoista kertoi kurssin vaikutuksen takia muokkaavansa opiskeluympäristöään suotuisammaksi omalle opiskelulle. Opiskeluympäristön suotuisammaksi muokkaamiseen liittyi esimerkiksi fyysinen ympäristö sekä häiriötekijöiden minimointi:

"Tämän kevään aikana en ole radikaalisti muuttanut opiskelutapojani, mutta joi-tain muutoksia olen tehnyt, jotka ovat tuntuneet vaikuttaneet positiivisesti jaksami-seeni ja opiskeluuni. Tästä esimerkkinä --- opiskelemisen siirtäminen pois ko-toa esimerkiksi kirjastoon --" (O13)

"Omassa opiskelussani aion kiinnittää huomiota siihen, että kännykkäni on hiljai-sella ja mahdollisimman kaukana näkyvistä." (O5)

Pelkästään erilaisten keinojen oppiminen ei paranna opiskelijoiden ajanhallinta-taitoja, jos opiskelija ei itse kykene ottamaan keinoja käyttöön. Opiskelija 12 tun-nisti tämän asian hyvin:

"Kurssi tarjosi muutamia hyviä toimintatapoja, joiden avulla tehtävien aloittami-nen voisi helpottua, kunhan vain saisi otettua ne käyttöön. Esimerkiksi viikko-suunnitelmien tekeminen, pomodoro-tekniikan käyttö ja tavoitteiden jakaminen tarpeeksi pieniin osiin voisivat olla hyödyllisiä, jos ne saisi otettua mukaan omaan toimintaan." (O12)

Joissain kuvauksissa oli hankala erottaa, kuuluiko se suunnitelmallisuuden vai prokrastinaation selättämisen keinojen alaluokkaan. Tällaisissa kuvauksissa opiskelijat kuvailivat hyödyntäneensä ajanhallintaa ja tauottamista prokrastinaa-tion selättämiseen. Kyseiset kuvaukset luokiteltiin prokrastinaation selättämisen keinoihin, sillä ne sisälsivät prokrastinaatioon liittyvää aloittamisen vaikeutta sekä toissijaisen toiminnan houkuttelevuutta:

"Pomodoro-tekniikka tuntui myös hyödylliseltä aloittamisen kannalta, sillä sitä käyttäessäni tiedän, että saan pitää tauon tietyn ajan päästä. Se madaltaa kyn-nystä aloittaa, sillä työ ei tunnu niin ylitsepäaseättömän suurelta, ja huomasin, että minun oli helpompaa keskittyä sitä käyttäessäni. Tämä helpottaa prokrasti-naation pysäyttämisessä" (O1)

"Pomodoro- tekniikan hyödyntämisestä on myös tullut pysyvä osa rutiinejani, etenkin silloin kun huomaan että en saa aloitetuksi ja mietin mitä muuta voisin tehdä ajankohtaisen tehtävän sijasta." (O15)

Opiskelijat kertoivat oppineensa ja hyödyntäneensä myös muita keinoja prokras-tinaation selättämiseen. Opiskelijat kuvasivat kiinnittävänsä kurssin aikana huo-miota keskittymiskykyään heikentäviin häiriötekijöihin:

"Pyrin myös kiinnittämään huomiota siihen, että työskentelyn aikana oikeasti työskentelen, en vain prokrastinoi, esimerkiksi poistamalla häiriötekijät (nettise-lain kiinni, kännykkä muualle yms.)." (O22)

Stressin vähentämisen keinojen kuvaukset sisälsivät opiskelijoiden toteamuksia siitä, että he oppivat miten välttää stressiä, sekä oivalluksia stressiä vähentävistä asioista. Kuvauksissa tuli ilmi, että opiskelijat kokivat ajanhallinnan keinojen, kuten tehtävien ylös kirjoittamisen vähentävän stressiä. Opiskelijat yhdistivät oppimisraporteissaan vähentyneen stressin kehittyneeseen ajanhallintaan:

”Hyvinvointini kehittyi myös sillä tasolla, että en kurssin aikana kokenut niin suurta stressiä, kuin mitä raportoin kurssin alussa herkästi kokevani. Arvelen tämän johtuvan juuri elämäni aikatauluttamisesta ja tuomisesta jonkinlaiseen järjestykseen.” (O9)

Myös omalla asenteellaan opintoja kohtaan voi vaikuttaa stressin kokemiseen, kuten Opiskelija 20 kuvailee:

”Stressin yllättäessä yritän muistuttaa itseäni siitä, että vaikka opiskelu onkin omalla tavallaan tärkeää, oikeasti ihan jokaisella tekemiseni yksityiskohdalla ei todellisuudessa ole mitään väliä.” (O20)

Tietoisuuden kasvamisen luokka sisälsi kolme alaluokkaa, joihin jaoteltiin kasvanut tietoisuus ajankäytöstä ja suunnitelmallisuudesta, prokrastinaatiosta ja stressistä. Opiskelijoiden tietoisuuden kasvu ajankäytöstä ja suunnitelmallisuudesta näkyi oppimisraporteissa kuvauksina oman ajankäytön tiedostamisesta, ajanhallinnan tärkeyden oivaltamisesta, sekä omaa opiskelua estävien ja tukevien asioiden tiedostamisesta. Opiskelijat kokivat oman ajankäytön seuraamisen nostavan tietoisuutta siitä, miten todellisuudessa jakaa aikaansa opiskelun ja muun toiminnan välillä. Opiskelijat tiedostivat paremmin tavoitteiden ja suunnitelmien realistisuuden tärkeyden:

”Tärkeäksi olen todennut myös realististen tavoitteiden asettamisen: jos tiedän, että jokin asia on minulle erityisen hankala tehdä, en suunnittele tekeväni sitä yhdessä päivässä, vaan varaan itselleni tarpeeksi aikaa siihen valmistautumiseen ja sen toteuttamiseen.” (O13)

Opiskelu on opiskelijan päätehtävä, mutta on tärkeää päästä myös irrottautumaan opiskelusta ja palautumaan mahdollisesta kuormituksesta. Aikatauluttaminen auttoi tekemään vapaa-ajasta levollisempaa:

”Oivalsin, että samalla kun sijoitan opiskelutehtäviäni aikatauluuni, teen oikeastaan tilaa vapaa-ajalleni. Suuri oivallus oli myös se, että kun opiskelutehtävät ovat

aikataulussa, on vapaa-aika paljon suuremmaksi levoksi, kun sen aikana ei tarvii murehtia muita asioita.” (O6)

Ajanhallinnan tärkeydestä opiskelijat tiedostivat esimerkiksi taukojen ja niiden sisällön laadun tärkeyden:

”Haluan myös kehittää tauotustani eri mittakaavoissa. Huomasin hyödylliseksi pomodoro-tauoissa, kun käytin ajan johonkin urheiluun. Somen selailun jälkeen ei ollut sellainen olo, että taukoa olisi ollut ollenkaan ja työskentely oli vaivamapi aloittaa.” (O1)

Opiskelijat toivat oppimisraporteissa esiin tietoisuutta omaa opiskelua tukevista ja estävistä tekijöistä. Kaksi opiskelijaa kertoi kurssin aikana oivaltaneensa, että opintopsykologin palveluista voisi olla heille hyötyä ja tukea heidän opiskeluunsa. Opiskelija 6 tiedosti itselleen suotuisan opiskeluympäristön merkityksen omaan opiskeluunsa:

”-- kurssin aikana ainoastaan vahvistui, että saan opiskeltua huomattavan paljon tehokkaammin muualla kuin kotona. Kirjastossa on paljon helpompi opiskella, koska häiriötekijät ovat minimissään ja ympärillä opiskelevat ihmiset motivoivat työskentelemään.” (O6)

Opiskelua estävinä tekijöinä aineistossa ilmeni epärealistiset tavoitteet ja suunnitelmat, haasteet tehtävien pilkkomisessa, puutteelliset muistiinpanotekniikat, sekä haasteet erottaa opiskelu vapaa-ajasta.

Tietoisuus prokrastinaatiosta sisälsi ne aineiston kuvaukset, joissa opiskelijat tunnistivat taipumuksensa prokrastinaatioon ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Seuraavat lainaukset kuvaavat prokrastinaatiolle tyypillistä toissijaiseen toimintaan ajautumista:

”Kun taas kotona opiskellessani päädyn usein siivomaan, laittamaan ruokaa tai vain istuskelemaan toimettomana ja illan tullessa huomaan, etten ole saanut yhtään mitään aikaiseksi.” (O4)

”Kaikkein vaikeinta minulle on aloittaa työskentely. Minulla on aina suuri kynnys tarttua tehtävään ja pohdittuani syitä tähän, huomasin, että ajattelen aina voivani tehdä jotakin mukavampaa ja hauskeempaa.” (O1)

Prokrastinaatioon liittyy oleellisesti epämiellyttävien tunteiden kokeminen, joka nostaa kynnyksestä tehtävään tarttumiseen:

”Toisaalta välillä minun oli aivan mahdotonta lopettaa prokrastinointi, kun työ vaikuttaa esimerkiksi pitkästytävältä.” (O1)

”Haluan tehdä tehtävät huolellisesti, mutta välillä viivyttelen tehtävien aloittamista, koska ne tuntuvat haastavilta ja työläiltä.” (O10)

”Silti minun on edelleen hyvin vaikea aloittaa vaikeilta, epämääräisiltä, työläiltä tai muuten inhottavilta tuntuviin tehtäviin tekemistä.” (O23)

Aineistossa oli myös piirteitä tiedon ja taidon puutteen tunteeseen. Opiskelijat kertoivat esimerkiksi lukiossa saavuttaneensa hyviä arvosanoja helposti ja kokevansa yliopiston kriteerit kovempina ja opiskelukaverit kovempina kilpailuna. Aineistossa tuotiin myös esiin, miten prokrastinoinnilla suojattiin omia tunteita; huonoja arvosanoja pystyi selittämään itselleen sillä, ettei ollut opiskellut kunnolla.

Ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijat voivat kokea myös epävarmuutta alavalmistaan ja työllistymisestä tulevaisuudessa. Opiskelija 12 kiteyttää, miten epävarmuus alavalmista vähentää opintojen kiinnostavuutta:

”Tämän pohdinnan pointtina siis se, etten tiedä, mitä haluan tehdä, minkä takia opiskelu ei niin kiinnosta ja se taas voisi olla yksi syy minkä takia tehtävien tekeminen ajoissa tuntuu niin vaikealta, koska ei ole varma onko niistä edes hyötyä.” (O12)

Tietoisuus prokrastinaatiosta sisälsi lisäksi prokrastinoinnista aiheutuvien kielteisten seurausten tiedostamisen kuvaukset. Opiskelijat toivat esille tehtävien välttelyn nostavan entisestään kynnystä aloittaa tehtävä, aiheuttavan stressiä ja vievän aikaa mielekkäältä tekemiseltä. Opiskelija 1 kuvailee prokrastinaation mahdollistamaa kynnyksen kasvamisen kierrettä:

”Toisaalta välillä ongelmana on, että olen niin uppoutunut johonkin täysin turhaan, mitä en edes siinä tilanteessa haluaisi tehdä, kuten päättymättömään virtaan Youtube-videoita. En ole vielä keksinyt tälle muuta selitystä kuin että näissä tilanteissa minua hirvittää tehtävä, joka olisi ehkä pitänyt jo aloittaa, sekä työn määrä että työ on muuttunut mielessäni suuremmaksi ja vaativamman tuntuiseksi kuin se oikeastaan onkaan.” (O1)

Opiskelijoiden tietoisuus stressistä oli kasvanut niin, että opiskelijat tiedostivat stressiä aiheuttavia tekijöitä ja huomasivat stressin vaikutuksen omaan opiskeluunsa. Oppimisraporteissa kuvattiin tehtävien aloittamisen, laajojen tehtävien

sekä palautuspäivämäärien aiheuttavan stressiä. Seuraava kuvaus kertoo siitä, miten Opiskelija 4 huomasi stressin vaikuttavan itseensä:

”Toisaalta huomasin, että olen huono toimimaan stressin alla. Stressi saa minut toimintakyvyttömäksi. Vaikka ajatus tehdyistä tehtävistä luulisi motivoivan tekemään tehtävät ajallaan, en ole huomannut itselläni tätä. Asioiden kasaantuessa ja stressin lisääntyessä menen täysin lukkoon.” (O4)

Vähentynyt viivyttely -luokka sisälsi ne opiskelijoiden kuvaukset, joissa tuotiin esiin sitä, että tehtävien aloittaminen oli helpottunut, tai tehtävien tekemistä ei enää viivytelty viimeisiin päiviin. Opiskelija 14 toi esiin, miten suunnitelmallinen käytös on vaikuttanut viivyttelyn vähentymiseen:

”Minusta tuntuu, että olen saanut tämän kurssin aikana itseäni hiukan niskasta kiinni. Olen onnistunut aloittamaan koulutehtävien teon hyvissä ajoin, ja tehnyt niitä osissa.” (O14)

Lisäksi neljä opiskelijaa mainitsi oppimisraporteissaan, ettei kurssilla ollut vaikutusta heidän opiskeluunsa. Nämä kuvaukset luokiteltiin omaan luokkaansa *”ei muutosta”*. Opiskelijat toivat esiin ajatuksiaan siitä, miksi kurssilla ei tapahtunut muutosta:

”Voisi sanoa, että tässä vaiheessa opiskelutapani ovat jo melkoisen urautuneita ja ehkä siksi Tuumasta toimeen -kurssilla ei ole ollut kovin suurta vaikutusta opiskeluuni” (O23)

”Kurssilla ei ole ollut kovinkaan suurta vaikutusta omaan opiskeluuni. Myönnän, että kurssi ei ole saanut minulta niin paljon huomiota, kuin olisi pitänyt.” (O4)

7.3 Yhteenveto

Sekä määrällisen että laadullisen aineiston analyysien tuloksien perusteella verkkokurssille osallistuneet opiskelijat arvioivat kurssin alussa omat suunnitelmallisuuden taitonsa melko heikoiksi ja taipumuksensa prokrastinaatioon suureksi. Stressin osalta opiskelijat arvioivat stressinsä joko matalaksi tai korkeaksi. Koetua muutosta koskevien analyysien tulokset viittaavat siihen, että kurssi vaikutti myönteisesti opiskelijoiden suunnitelmallisuuteen, prokrastinaatioon ja stressiin.

Määrällisen analyysin tuloksissa nähdään selkeää laskua prokrastinaatiossa ja stressissä, sekä nousua suunnitelmallisuudessa. Tutkimuksessa määrällinen ja laadullinen osa tukevat tuloksien valossa toisiaan.

Kurssin alussa opiskelijat arvioivat omat suunnitelmallisuuden taitonsa hyviksi tai heikoiksi. Aineistosta voitiin erottaa heikkojen suunnitelmallisuuden taitojen aiheuttamia haasteita, kuten suunnitelmien ja tavoitteiden epärealistisuutta, kyvyttömyyttä noudattaa tehtyjä aikatauluja, työmäärän hahmottamisen ongelmia, sekä vaikeutta yhteensovittaa opiskelua ja vapaa-aikaa. Suunnitelmallisuuden muutos mittauskertojen välillä kasvoi. Vastaavasti oppimisraporteissa opiskelijat kuvailivat tiedostavansa omaa ajankäyttöään paremmin, alkaneensa tai aikovansa hyödyntää kurssilla opittuja ajanhallinnan tekniikoita, sekä tiedostavansa paremmin oman opiskelunsa kompastuskiviä sekä suunnitelmallisuuden tärkeyden.

Kurssille osallistui opiskelijoita, jotka kokivat prokrastinaation ongelmakseen. Opiskelijat kuvailivat kurssin alussa haasteita liittyen prokrastinaatioon. Opiskelijat tunnistivat viivyttelyn haitat ja aineistosta ilmenee selkeästi, ettei viivyttely ole tarkoituksenmukaista, vaan opiskelijat ikään kuin vahingossa ajautuivat viivyttelämään. Prokrastinaation kyselyiden keskiarvon lasku oli tutkimuksessa tutkituista ilmiöistä suurin keskiarvon muutos. Oppimisraporteissa painottui opiskelijoiden tietoisuudessa tapahtunut muutos. He tiedostivat paremmin viivyttelävän käytöksensä, siihen johtavat tekijät, sekä sen kielteiset seuraukset. Opiskelijat kokivat saaneensa kurssilta apukeinoja prokrastinaation selättämiseen.

Stressin suhteen opiskelijoiden arviot ennen kurssia jakautuivat vahvasti joko korkeaan tai matalaan stressin kokemukseen. Laadullisissa ennakkotehtävissä opiskelijat tunnistivat stressiä aiheuttavia tekijöitä. Opiskelijoiden arvot laskivat mitattaessa stressiä määrällisesti. Laadulliset oppimisraportit tukivat tulosta koetun stressin vähentymisestä. Opiskelijat kuvailivat tiedostavansa paremmin stressin vaikutuksen omaan toimintakykyyn, sekä saaneensa keinoja stressin vähentämiseen.

Osa opiskelijoista kuvaili, ettei kurssilla ollut vaikutusta. Opiskelijat reflektoivat muutoksen puutteen liittyvän siihen, kuinka paljon he näkivät vaivaa kurssin suorittamiseen. Koettua muutosta vähensi myös vakiintuneet opiskelutavat.

8 Pohdinta

Suunnitelmallisuus ja prokrastinaatio ovat moniulotteisia ilmiöitä, jotka vaikuttavat opiskelijoiden hyvinvointiin ja opintojen edistymiseen. Tämä tutkimus on yhteiskunnallisesti ajankohtainen, sillä vallitsevan pandemian aikainen etäopiskelu vaatii yliopisto-opiskelijoilta vahvoja suunnitelmallisuuden taitoja ja kykyä hallita stressiä ja prokrastinaatiota. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli lisätä tietoa ja ymmärrystä humanistisen tiedekunnan ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoiden kokemista opintojen organisointiin liittyvistä haasteista sekä suunnitelmallisuuden taidoista, prokrastinaatiosta ja stressistä. Tutkimustulokset auttavat ymmärtämään keinoja tukea opiskelijoiden suunnitelmallisuutta opinnoissa.

8.1 Keskeiset tulokset

Tämän tutkimuksen keskeisiin tuloksiin kuuluu se, että kurssille osallistuneet opiskelijat kokivat omat suunnitelmallisuuden taidot heikoiksi ja kokivat opiskelun haasteita, kuten prokrastinaatiota ja stressiä. Toinen tutkimuksen keskeinen tulos on se, että interventiokurssilla havaittiin myönteisiä vaikutuksia opiskelijoiden kokemuksiin omista suunnitelmallisuuden taidoista, prokrastinaatiosta ja stressistä.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat kurssille osallistuneiden yliopisto-opiskelijoiden kokevan opiskelujen organisoinnin haasteita. Tutkimuksessa todettiin kurssille osallistuneiden ensimmäisen vuoden humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden kuvailevan omia suunnitelmallisuuden taitojaan suurimmaksi osin puutteellisiksi. Tutkimus osoittaa myös yksilöllistä vaihtelua opiskelijoiden suunnitelmallisuuden taidoissa yliopisto-opintojen alussa. Osa opiskelijoista arvioi suunnitelmallisuuden taitonsa hyväksi kuvailemalla taitojaan suunnitella ajankäyttöä ja huomioida tehtävän vaatiman ajan.

Tulosten mukaan haasteet suunnitelmallisuuden taidoissa tulevat esiin muun muassa kyvyttömyytenä noudattaa tehtyä suunnitelmaa, priorisoinnin ja ajanhallinnan haasteina, keskittymiskyvyn herpaantumisena ja haasteena hahmottaa

työmäärää. Tutkimuksen tulosten perusteella opintojen alkuun liittyvät asiat, kuten opintojen suunnittelu, työmäärän hahmottaminen ja onnistuneen opiskelurutiinin luominen ovat seikkoja, joissa kurssille osallistuneet ensimmäisen vuoden opiskelijat kokevat haasteita. Tutkimuksen perusteella myös opintojen ja vapaa-ajan yhteensovittamiseen sekä erottamiseen toisistaan tulisi kiinnittää enemmän huomiota.

Tutkimukseen osallistuneet yliopisto-opiskelijat kuvailivat prokrastinaatioon liittyviä haasteita aloittamisen vaikeutena. Opiskelijoiden tunnistamat syyt viivyttelyyn vaihtelivat. He kuvailivat tehtävien tekoa viime tipassa, eivät osanneet arvioida tehtävän vaatimaa aikaa, sekä kokivat motivaation puutetta. Tulosten perusteella opiskelijat tunnistivat prokrastinaation irrationaalisuuden sekä sen kielteiset seuraukset. Opiskelijat yhdistivät prokrastinaatioon myös laiskuuden ja mukavuudenhalun, sekä tehtävien luotaantyöntävyyden. Myös epäonnistumisen pelko näyttäytyi syynä prokrastinaatiolle.

Yksi tutkimuksen keskeinen tulos on se, että tutkimuksessa saatu suurin muutos tapahtui opiskelijoiden prokrastinaation kokemuksessa. Toinen tutkimuksen keskeinen tulos on se, että interventiokurssin aikana sille osallistuneiden ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoiden suunnitelmallisuuden taidot nousivat ja prokrastinaatio sekä stressi laskivat. Opiskelijat kuvailivat kokemuksensa suunnitelmallisesta opiskelusta kasvaneen, stressin vähentyneen, tavan ajatella itseään ja opiskeluaan muuttuneen, ajanhallinnan kehittyneen ja opiskelun tehostuneen.

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kuvasivat tietoutensa onnistuneen ajanhallinnan tarpeellisuudesta nousseen. He kuvailivat tiedostavansa kurssin jälkeen paremmin ajanhallinnan ja suunnitelmallisuuden tärkeyden opiskelussa sekä oppineensa erilaisia keinoja suunnitelmalliseen opiskeluun, prokrastinaation selättämiseen ja stressin vähentämiseen. Keskeinen tulos on, että suunnitelmallisuuden kehittymistä voidaan tukea interventiokurssilla.

8.2 Tulokset aiemman tutkimuksen valossa

Aiempi tutkimus on todennut hyvien suunnitelmallisuuden taitojen esiintyvän kykynä organisoida opintoja suunnitelmallisesti, valvoa omaa keskittymistä ja huomioida tehtävien vaatimukset (Entwistle & Peterson, 2004; Smith, 2001). Aiemmassa tutkimuksessa on todettu ensimmäisen vuoden humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden olleen huolissaan omista kyvyistä luoda realistinen aikataulu (Elvo & Pajala, 2002). Tässä tutkimuksessa saadut tulokset ovat yhteneväisiä aiemman tutkimuksen kanssa siinä suhteessa, että haasteet suunnitelmallisuuden taidoissa tulevat esiin muun muassa kyvyttömyytenä luoda realistinen aikataulu ja noudattaa tehtyä suunnitelmaa, priorisoinnin ja ajanhallinnan haasteina, keskittymiskyvyn herpaantumisena ja haasteena hahmottaa työmäärää.

Yksi syy heikkoihin suunnitelmallisuuden taitoihin voi liittyä siirtymään toiselta asteelta yliopistoon. Siirtymä yliopistoon on monille opiskelijoille haastavaa (Perander, Londen & Holm, 2020). Yliopisto-opintojen alussa haasteellista on vaatimus itsenäisestä opiskelusta, sekä yleisesti yliopisto-opintojen vaativuus verrattuna toisen asteen opiskeluun (Perander, Londen & Holm, 2020). Tässä tutkimuksessa saadut tulokset vahvistavat aiempien tutkimusten tulokset siitä, että ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijat kokevat yliopiston vaatimukset suuremmiksi kuin toisella asteella, ja tämän myötä kokevat omat opiskelutaidot puutteellisina. Erityisesti ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijat voivat kokea haasteellisena muuttaa omaa opiskeluaan entistä enemmän itseohjautuvaksi. Ongelmia suunnitelmallisuuden taidoissa voi selittää myös se, että toisella asteella ei vaadita samalla tavalla ajanhallintaa ja oman oppimisen organisointia. Yliopistoon siirryttäessä opiskelijalta vaaditaankin suunnitelmallisuuden taitoja, joita opiskelijan ei ole aiemmin tarvinnut kehittää.

Tutkimukseen osallistuneet yliopisto-opiskelijat kuvailivat prokrastinaatioon liittyviä haasteita toiminnan tarpeettomana viivyttelynä. Myös aiemmassa tutkimuksessa on todettu opiskelijoiden kokevan viivyttelyä ja aloittamisen vaikeutta (Perander, Londen & Holm, 2020). Opiskelijoiden tunnistamat syyt viivyttelyyn vaihtelivat. Opiskelijat aloittavat tehtävien teon viime tipassa, eivät osaa arvioida tehtävän vaatimaa aikaa, sekä kokevat motivaation puutetta (Perander, Londen &

Holm, 2020). Tämä tutkimus on linjassa aiemman tutkimuksen tulosten kanssa tämän suhteen.

Tämä tutkimus on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa siinä, että koettu laiskuus, mukavuudenhalu ja tehtävien epämieluisuus edistää prokrastinointia (Solomon & Rothblum, 1984). Kurssille osallistuneet opiskelijat tunnistivat aloittamisen vaikeutta etenkin kielteisiä tunteita tuntiessaan. Tämä tutkimus on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa myös siinä, että epäonnistumisen pelko näyttäytyy syynä prokrastinaatiolle, kun opiskelija kokee itselleen asetettujen tavoitteiden saavuttamisen epävarmana (Solomon & Rothblum, 1984). Tämä voi johtua siitä, että ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijat vielä hakevat käsitystä omista kyvyistään yliopistossa, jossa vaatimukset ovat eri tasolla kuin toisella asteella.

Tässä tutkimuksessa on yhtäläisyyksiä aiempaan tutkimukseen siinä, että opiskelijat kokevat stressiä opintojen vaatimuksista sekä prokrastinoivasta käytöksestä (Stallman & Hurst, 2016). Aiemmat tutkimukset ovat todenneet yliopisto-opiskelijoiden kokevan muuta väestöä enemmän stressiä (Bayram & Bilgel, 2008; Stallman 2010). Tämän tutkimuksen tulos eroaa aiemmasta tutkimuksesta siinä suhteessa, että kurssille osallistuneet opiskelijat eivät ryhmänä kokeneet kovin suurta stressiä, vaikka yksilöllisissä kokemuksissa oli suuria eroja.

Tämä tutkimus on samassa linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joissa on huomattu opiskelijoiden kokemuksen suunnitelmallisesta opiskelusta ja hyvinvoinnista kasvaneen interventiokurssin aikana (Asikainen, Kaipanen & Katajavuori, 2019). Asikaisen, Kaipasen ja Katajavuoren (2019) tutkimuksen tulosten suuntaisesti myös tässä tutkimuksessa kurssille osallistuneet opiskelijat raportoivat stressitasojen laskeneen, tavan ajatella itseään ja opiskeluaan muuttuneen, ajanhallinnan kehittyneen sekä opiskelun tehostuneen.

Keskeinen tulos oli se, että interventiokurssi vaikutti suuresti sille osallistuneiden opiskelijoiden prokrastinaation laskemiseen. Tulos on yhteneväinen aiemman tutkimuksen kanssa, jonka mukaan oman käyttäytymisen suunnitteluun keskittyvät ajanhallinnan interventiot ovat ehkäisseet prokrastinaatiota (Häfner ym., 2014). Toinen tämän tutkimuksen keskeinen tulos oli se, että tutkimukseen

osallistuneet opiskelijat kokivat tietoisuutensa onnistuneen ajanhallinnan tarpeellisuudesta kasvaneen ja oppineensa erilaisia ajanhallinnan keinoja, sekä keinoja selättää prokrastinaatiota ja vähentää stressiä. Tulos on yhteneväinen aiemmassa kirjallisuudessa osoitettujen faktojen kanssa siitä, että ajan- ja resurssienhallinta antaa opiskelijoille työkaluja selvittää opiskelun haasteista hallitsemalla omaa toimintaa, ajankäyttöä ja ympäristöä (Hailikari & Parpala, 2014).

8.3 Tulosten merkitys ja implikaatiot

Yliopisto-opiskelijoiden suunnitelmallisuutta tulee vahvistaa erityisesti ensimmäisenä opiskeluvuonna, sillä se vaikuttaa opiskelujen käynnistymiseen ja arjen haasteista selviämiseen. Lisäksi Häfner, Stock ja Oberst (2015) raportoivat ajanhallintakurssien tehoavan paremmin sellaisiin opiskelijoihin, joilla ei ole aiempaa kokemusta ajanhallinnasta, kuin niihin, joilla on jo paljonkin ajanhallintakokemusta. Yliopiston vaatimukset ja vastuu omista opinnoista voi olla opiskelijalle uutta, jonka vuoksi opiskelijoita tulisi tukea ajanhallinnassa heti opintojen alussa. On tärkeää tukea opiskelijan näkemystä itsestään kyvykkäänä opiskelijana ja antaa keinoja itsenäiseen, suunnitelmalliseen opiskeluun. Näin ehkäistään opintojen hidastumista ja keskeyttämistä.

Aiempi tutkimus osoittaa, että jopa lyhyen ajanhallinnan harjoittelu suojaa ensimmäisen vuoden opiskelijoita koetun stressin nousulta lukuvuoden alussa (Häfner ym., 2013), nostaa koettua ajanhallintaa (Claessens ym. 2017), sekä vähentää prokrastinaatiota (Van Eerde, 2003b). Tämän tutkimuksen tulosten merkittävyys pohjautuu sille, että ne osoittavat, että interventiokurssilla voidaan vähentää opiskelijoiden kokemaa stressiä ja prokrastinaatiota, sekä tukea heidän suunnitelmallisuuden taitojen kehittymistä.

Tutkimus osoittaa, että opiskelijoille on tarpeellista opettaa realististen suunnitelmien ja tavoitteiden tekemistä, sekä oman ajankäytön seuraamista ja opintojen haasteista selviämistä. Tarjoamalla matalan kynnyksen tukea suunnitelmallisuuden taitojen kehittymiseen vastataan opiskelijoiden vaihteleviin tarpeisiin ja ennaltaehkäistään opinnoissa koettuja haasteita heti opintojen alkuvaiheessa.

Toisaalta myös muut kuin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat tarvitsevat tukea opintojen sujuvuuteen, ja ohjausta tulisikin tarjota monipuolisesti.

Korhonen ja Rautapuro (2012) peräänkuuluttavat yliopistolta tarvittavan ohjauksellisia keinoja niin varhaisen puuttumisen kuin ennaltaehkäisevän toiminnan näkökulmasta. Opiskelijoita voitaisi tukea henkilökohtaisella avulla, mentoroinnilla, vertais- ja ryhmäohjauksella. Perander, Londen ja Holm (2020) havaitsivat opiskelijoiden emotionaalisen taakan vähenevän, kun he kuulivat vertaisillaan olevan haasteita samojen asioiden kanssa. Verkkokurssien hyöty taas on siinä, että niille on matala kynnys osallistua ja osallistujamäärä voi olla toteutustavan vuoksi suuri. Tärkeintä on kuitenkin tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia hakea apua ja tukea opiskelussa kohtaamiinsa haasteisiin.

Ongelmallista on se, miten tavoitetaan ne ohjauksen tarpeessa olevat opiskelijat, jotka eivät osaa itse hakea apua. Smithin (2001) mukaan apua hakevat enemmän korkeasti suoriutuvat opiskelijat. Avun hakemiseen voi liittyä pelko sosiaalisesta arvostelusta. Opiskelija tiedostaa häneltä vaaditun taitotason, eikä välttämättä uskalla hakea apua esimerkiksi ajankäytön ongelmiin, jos kokee itsensä muita kyvyttömämpänä ja kokee, ettei muilla ole samanlaisia ongelmia. Akateemisessa kontekstissa stressiä ja prokrastinaatiota pidetään myös usein normaalina osana opiskelua. Tällainen vallitseva käsitys voi johtaa siihen, että omia opiskelussa kohtaamia haasteita vähätellään, eikä stressiin ja prokrastinaatioon haeta apua. Jos korkeaan stressiin ja vaikeaan prokrastinaatioon ei haeta apua, voi se johtaa opiskelijan loppuun palamiseen ja opintojen keskeyttämiseen. Tämän vuoksi on tärkeää opettaa opiskelijoille apukeinoja prokrastinaation selättämiseen ja stressin vähentämiseen esimerkiksi interventiokurssien avulla.

8.4 Aiheita jatkotutkimukselle

Jatkossa olisi mielekäästä tutkia yliopisto-opiskelijoiden suunnitelmallisuuden taitoja isommalla otoksella. Suuri määrällinen aineisto antaisi kattavamman kuvan siitä, miten opiskelijoiden arvio omista suunnitelmallisuuden taidoista, prokrastinaatiosta ja stressistä muuttuu interventiokurssin aikana. Suuremmalla

aineistolla voitaisiin estää pienen otoskoon tuomat rajoitteet luotettavuudelle ja tulosten tulkinnalle.

Suunnitelmallisuuden kehittymistä tukevien interventiokurssien vaikutusta olisi myös tärkeä tutkia esimerkiksi pitkittäistutkimuksena. Häfner, Stock ja Oberst (2015) huomasivat, että opiskelijat raportoivat lisääntyneestä ajanhallinnasta viiveellä kurssin jälkeen. Tämän vuoksi olisi mielekästä tehdä tutkimus, jossa viimeinen mittaus tehtäisiin suunnilleen neljä viikkoa interventiokurssin jälkeen.

Tulevaisuudessa aiheeseen liittyen olisi kiinnostavaa tutkia seurantatutkimuksena sitä, miten opiskelijoiden ajanhallintataidot ovat kehittyneet ja onko kurssin hyöty kantanut pidemmälle. Ovatko opiskelijat ottaneet vakituiseen käyttöön ajanhallintakeinoja, vai onko opitut keinot unohtuneet? Mielenkiintoista olisi tutkia, miten suunnitelmallisuutta, prokrastinaatiota ja stressiä koetaan opintojen loppuvaiheessa, ja suojaako yliopisto-opintojen ensimmäisenä vuonna käyty ajanhallinnan kurssi esimerkiksi pro gradu -tutkielmaa kirjoittavia opiskelijoita prokrastinaatiolta ja stressiltä. Yksi vaihtoehto on myös vertailututkimus eri tieteidenalojen tai eri yliopistojen opiskelijoiden välillä, tai eri ikäryhmien välisten erojen tarkastelu.

Edes muutaman osallistujan jatkohaastatteluilla voitaisiin tarkemmin ohjata aineistoa suunnitelmallisuuteen ja prokrastinaatioon. Pitkittäistutkimuksella olisi kiinnostavaa tutkia, miten opiskelijat kokevat suunnitelmallisuuden taitonsa kehittyvän yliopisto-opintojen aikana. Haastatteluaineistolla päästäisiin vielä syvemmälle opiskelijoiden subjektiivisissa kokemuksissa.

Mielekästä olisi myös tutkia, millainen kurssin toteutustapa tukee opiskelijoiden suunnitelmallisuuden taitojen kehittymistä parhaiten. Tässä tutkimuksessa interventiokurssi toteutettiin verkkokurssina, mutta opiskelijat voisivat hyötyä eritavalla kurssista, joka toteutetaan lähiopetuksena, tai vertaistukeen perustuvana kurssina. Tutkimalla kurssin toteutustapaa sekä sen vaikutusta voidaan kehittää tulevia interventiokursseja.

Erityisesti koronapandemian aikana suunnitelmallisuuden taitojen tärkeys korostuu etäopiskelussa. Heikot suunnitelmallisuuden taidot aiheuttavat haasteita opiskelijoille etenkin etäopiskelussa, ja samalla pandemia vaikuttaa opiskelijoiden hyvinvointiin. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten opiskelijoiden suunnitelmallisuuden taidot auttavat ehkäisemään prokrastinaatiota ja stressiä pitkän etäopintojakson aikana. Tutkimusaiheena voisi olla myös se, millaisia ajanhallinnan sekä prokrastinaation ja stressin vähentämisen keinoja opiskelijat hyödyntävät etäopiskelun aikana, kun häiriötekijöitä ei pääse pakoon esimerkiksi kirjastoon.

9 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen pyrkimyksenä oli määrällisen analyysin sekä laadullisen sisällysanalyysin keinoin tunnistaa opiskelijoiden subjektiivisia näkemyksiä omista suunnitelmallisuuden taidoista, prokrastinaatiosta ja stressistä, sekä näihin ilmiöihin liittyviä muutoksia ajanhallintaa tukevan kurssin aikana. Suunnitelmallisuuden taitoja on tutkittu melko vähän yliopistokontekstissa, joten kuvaileva tutkimusote soveltui hyvin aiheen tarkasteluun. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoiden arvioista omista suunnitelmallisuuden taidoistaan, tuoda näkyväksi opiskelijoiden kokemia ajan- ja resurssinhallinnan haasteita ja perustella näin tarvetta suunnitelmallisuutta tukeville toimille. Tutkimuksen aihe on tärkeää erityisesti geneerisillä aloilla, joissa erilaiset epävarmuustekijät vaikuttavat opintojen edistymiseen.

9.1 Tutkimuksen rajoitteet ja vahvuudet

Tutkimuksen vahvuutena on mixed methods -lähestymistavan käyttäminen aineiston keruussa ja tulosten tarkastelussa. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa useiden eri menetelmien tai aineistojen käyttämisellä (Tynjälä, 1991). Määrällinen analyysi mahdollisti numeeristen lähtöarvioiden sekä arvioiden muutoksen tarkastelun, ja laadullinen analyysi tuki määrällistä tulosta ja syvensi ymmärrystä opiskelijoiden opinnoissa kohtaamista haasteista. Hyödyntämällä sekä laadullista että määrällistä tutkimusta saavutettiin laajempi kuva opiskelijoiden näkemyksistä omista suunnitelmallisuuden taidoistaan, prokrastinaatiosta ja stressistä, sekä näiden näkemysten muutoksesta interventiokurssin aikana. Laadullinen analyysi mahdollisti sen, että opiskelijat pystyivät kuvailemaan omia subjektiivisia kokemuksiaan ja sitä, oliko interventiokurssilla heihin vaikutusta vai ei.

Tutkimuksen vahvuus on myös se, että aineisto koostuu samojen henkilöiden toistetuista mittauksista. Tutkimuksen luotettavuutta nostaa myös aineiston katon vähäisyys; kurssille alun perin ilmoittautuneen 23 opiskelijan joukosta analysoitiin 22 opiskelijan oppimisraportit ja 18 opiskelijan kyselyvastaukset.

Tutkimuksessa oli tiettyjä rajoitteita, joiden vuoksi tutkimuksen tulosten yleistäminen ei ole mahdollista. Tutkimuksen otos oli pieni sekä määrällisen että laadullisen aineiston kohdalla. Suurempi otanta olisi tuonut enemmän näkemyksiä ilmiöistä. Pienestä koosta huolimatta tutkimusaineisto edusti sukupuolijakaumaltaan erittäin hyvin perusjoukkoa. Aineisto kerättiin vain yhden tiedekunnan opiskelijoilta vain yhdestä Suomen yliopistosta, jolloin vain tietty kulttuurinen konteksti oli edustettuna. Tämän vuoksi tuloksia ei voi yleistää sellaisenaan muihin yliopistokonteksteihin. Toisaalta tulokset ovat osittain linjassa aiemman, myös kansainvälisen, tutkimuksen kanssa.

Aineisto kerättiin ajanhallintaa ja suunnitelmallisuutta tukevan kurssin osallistujilta. On olennaista pohtia, valikoituiko tämän takia tutkimukseen suurimmaksi osaksi sellaisia opiskelijoita, jotka arvioivat suunnitelmallisuuden taitonsa huonoiksi ja kokivat opinnoissaan prokrastinaatiota ja stressiä. Voidaan pohtia, millaisia muutoksia opiskelijat olisivat kokeneet kurssin aikana, jos heidän suunnitelmallisuuden taitonsa olisivat olleet hyvät ja prokrastinaation sekä stressin kokemukset olleet matalia jo kurssin alussa. Metodologiset rajoitteet, kuten pitkäikäistutkimuksen tarve sekä intervention muutoksen viive asettavat myös rajoituksia tälle tutkimukselle. Häfnerin, Stockin ja Oberstin (2015) tutkimuksessa opiskelijat raportoivat neljä viikkoa intervention jälkeen lisääntyneestä ajanhallinnasta ja vähentyneestä stressistä. Tässä tutkimuksessa viimeinen mittaus suoritettiin kurssin viimeisellä viikolla. Tämä avaa kuitenkin mahdollisuuksia jatkotutkimuksille.

Tutkimuksessa käytetty aineisto oli valmis aineisto, jonka vuoksi tutkittaville ei kyetty esittämään ohjailevia kysymyksiä tämän tutkimuksen keskiössä olevista ilmiöistä. Valmiista aineistosta valikoitiin tähän tutkimukseen käytettävä aineisto ja tutkimuksen ulkopuolelle rajattiin viikkoesseeet, jotka mahdollisesti olisivat voineet tuoda jotain lisää tähän tutkimukseen. Valmiin aineiston käytön vuoksi toista tutkimuskysymystä jouduttiin muokkaamaan hieman analyysin edetessä, jotta aineisto olisi vastannut siihen. Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin mahdollisuus, että tutkimustehtävät muotoutuvat tutkimuksen edetessä (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 131).

Tämän tutkimuksen aineistona käytetyissä oppimisraporteissa opiskelijoilta ei suoraan kysytty muutoksista suunnitelmallisuudessa, prokrastinaatiossa ja stressissä, vaan yleisesti kurssin vaikutuksesta opiskeluun. Tämä on sekä hyöty että haitta tutkimukselle. Ilman erillistä kysymystä voidaan ajatella oppimisraporteissa ilmenneiden suunnitelmallisuuteen, prokrastinaatioon ja stressiin liittyvien ilmaistujen kuvaavan aidosti opiskelijoiden kokemuksia. Toisaalta suoraan kysyttynä opiskelijat olisivat todennäköisemmin kuvailleet tarkemmin muutosta esimerkiksi suunnitelmallisuuden taidoissaan tai tuoneet enemmän esiin opiskelustressiä. Nyt tutkimukseen otettiin myös piilomerkityksiä sisältäviä merkitysyksiköitä, joita piti tulkita.

Tutkimuksen aineistojen taustalla oli opiskelijoiden itse raportoima subjektiivinen kokemus tutkituista ilmiöistä. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus yleistää, eikä tavoitella objektiivista totuutta vaan tiettyä näkökulmaa ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 64; Tynjälä 1991, s. 388), mutta tutkittaessa ihmisten subjektiivisia kokemuksia heidän itsekertomanaan tulee huomioida sen asettavan rajoitteita tutkimuksen tuloksiin ja uskottavuuteen nähden (Baldwin, 2009). Voidaan pohtia, ovatko opiskelijat kertoneet kokemuksistaan rehellisesti, vai ovatko he halunneet näyttäytyä tietyllä tavalla? Vertasivatko opiskelijat mahdollisesti loppukyselyssä vastauksiaan alkukyselyyn antamiinsa vastauksiin? Voidaan kuitenkin ajatella kurssin hyväksytty/hylätty -arvioinnin rohkaisseen opiskelijoita vastaamaan kyselyihin ja oppimisraportteihin rehellisemmin kuin he olisivat vastanneet, mikäli kurssi sisältäisi tenttisuorituksen tai se olisi arvioitu arvostamalla.

Kontrolliryhmän puuttuminen vaikeuttaa tulosten merkityksen arviointia. Kontrolliryhmän puutteen vuoksi ei voida sulkea pois sitä mahdollisuutta, että otoksessa tapahtuneet muutokset eivät olisi voineet aiheutua jostain muusta tekijästä kuin interventiokurssista (Metsämuuronen 2011, s. 46). Opiskelijat suorittivat tutkimuksessa käsitellyn kurssin lisäksi samanaikaisesti muita kursseja ja viettivät vapaa-aikaansa. Interventiokurssin ulkopuolella saattoi tapahtua asioita, jotka vaikuttivat kurssiin liittyviin kyselyihin sekä oppimisraportteihin niiden kirjoittamishetkellä. Tämän vuoksi pienellä aineistolla ja ilman kontrolliryhmää tulokset ovat

hyvin suuntaa antavia. Toisaalta tutkimuksen vahvuus on kahdella eri tutkimusmenetelmällä saadut tulokset samasta ilmiöstä, jolloin tulokset tarjoavat laajemman kuvan ilmiöstä ja tämän tutkimuksen tapauksessa toisiaan tukevia tulkintoja eri aineistoista.

9.2 Määrällisen tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti

Määrällisen tutkimuksen luotettavuus on yhteydessä käytettyjen mittareiden luotettavuuteen, ja sitä voidaan kuvailla reliabiliteetin ja validiteetin kautta (Metsämuuronen 2002, s. 86). Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta, ja validiteetilla mittauksen luotettavuutta (Metsämuuronen 2002, s. 86). Tutkimuksessa käytetyt suunnitelmallisuuden sekä prokrastinaation (myös lyhennetty) mittarit ovat sekä validoituja että pilotoituja. Molempien mittareiden luotettavuus on todennettu suurten tutkimusaineistojen avulla (Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen & Entwistle, 2013; Svartdal & Steel, 2017; Klein ym. 2017). Mittareiden konsistenssia mitattiin reliabiliteettikertoimilla, eli Cronbachin alfan arvoilla. Sekä suunnitelmallisuuden että prokrastinaation mittarien arvot olivat yli 0.60, joka kertoo hyvästä reliabiliteetista (Metsämuuronen 2011, s. 549).

Tutkimuksen validiteetin kannalta käytetyt likert-asteikolliset mittarit ovat heikompia kuin esimerkiksi välimatka-asteikolliset mittarit. Likert-asteikossa haasteena on se, että yksittäinen henkilö voi tulkita eri vastausvaihtoehtoja, kuten ”siltä väliltä” eri tavoin. Tutkimuksen likert-asteikot olivat laadukkaita, eikä esimerkiksi vastausvaihtoehto ”ei kuvaa minua lainkaan” ole kovin tulkinnanvarainen. Metsämuuronen (2011, s. 57, 698) mukaan likert-asteikko on ”hyvä järjestysasteikko”, jolla voi saada mielekkäitä tulkintoja.

Suunnitelmallisuuden mittarin väittämistä opiskelukonteksti tuli selkeästi esiin, jonka lisäksi vastaajaa ohjeistettiin pohtimaan omaa opiskeluaan ja oppimistaan väittämiin vastatessaan. Prokrastinaatiomittariin vastaamisessa ei ohjeistettu pohtimaan väittämiä opiskelukontekstin kautta ja väittämät voivat viitata myös muihin elämän osa-alueisiin kuin opiskeluun. Ei voida varmasti tietää, miten opiskelijat ovat väittämiin vastatessaan tulkinneet kontekstin. Koska mittarin

väittämiin on kuitenkin vastattu kurssilla, on hyvin todennäköistä, että opiskelijat ovat vastanneet opiskelun näkökulmasta. Yhden väittämän stressimittari on todettu hyväksi mittariksi ryhmätason päätelmien tekemiseen henkisestä hyvinvoinnista (Elo, Leppänen & Jahkola, 2003). Tutkimuksessa käytetty stressimittari oli sidottu opiskelukontekstiin.

9.3 Laadullisen tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan eri tavalla kuin määrällisen tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa ei ensisijaisesti pyritä yleistettävyyteen, vaan tutkimus tuottaa tiettyä näkökulmaa ilmiön tarkastelussa (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 64; Tynjälä 1991, s. 388). Tynjälä (1991) esittää Lincolnin ja Cuban (1985) viitaten laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerien olevan vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus.

Vastaavuudella arvioidaan, vastaavatko tutkijan aineistosta tekemät tulkinnot tutkittavien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Tynjälä, 1991). Tässä tutkimuksessa tutkittavien käsityksiä on pyritty kuvaamaan mahdollisimman hyvin johdonmukaisen ja huolellisen tutkimusotteen keinoin. Analyysin eri vaiheita ja etenemistä on pyritty kuvaamaan yksityiskohtaisesti ja selkeästi. Koodattuja aineistolainauksia ei ole tiivistetty, jolloin kuvauksien alkuperäinen merkitys on säilynyt. Aineiston luokittelussa pyrittiin käyttämään parhaalla tavalla sisältöä kuvaavia luokkien nimiä, jonka lisäksi tuloksissa raportoitiin tutkittavien kuvauksia ilmiöistä alkuperäisessä muodossaan tiivistämättä lainausta tai korjaamatta kirjoitusvirheitä.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan tulosten siirtämistä toiseen kontekstiin, jota arvioi lukija (Tynjälä, 1991). Koska siirrettävyys riippuu lähinnä tutkimusympäristön ja sovellusympäristön samantyyppisyydestä, tulee tutkimusaineisto ja tutkimuksen eteneminen kuvata tarkasti. Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvailemaan tutkimuskonteksti sekä tutkimusjoukko mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja selkeästi. Tutkimuksen vahvuutena on se, että tutkimusjoukon sukupuolijakauma vastasi erittäin hyvin perusjoukkoa. Tutkittaessa tutkimusjoukon subjektiivisia

näkemyksiä ja kokemuksia luodaan tutkimukselle näkökulma, joka käsittää juuri nämä opiskelijat tietyssä ajassa ja paikassa. Tutkimuksen toistaminen eri opiskelijoilla tai eri tiedekunnassa tai yliopistossa toisi varmasti erilaisia tuloksia kuin tässä tutkimuksessa on saatu.

Tutkimustilanteen arvioinnilla viitataan siihen, että tutkimustilanteeseen liittyvät ja muuttuvat ulkoiset tekijät saattavat vaikuttaa tuloksiin (Tynjälä, 1991). Tästä näkökulmasta tutkimuksen luotettavuus on hyvä, sillä oppimisraportti on luonteeltaan sellainen, että kaikilta vastaajilta on kysytty tarkalleen samat kysymykset ja opiskelijat ovat saaneet kirjoittaa rauhassa vastauksensa. Tutkijan tekemiä subjektiivisia tulkintoja on hallittu laadullisen aineiston luokitteluille määritettyjen kriteerien avulla.

Vahvistettavuuteen liittyvä vaatimus neutraalisuudesta kohdistuu laadullisessa tutkimuksessa aineistoon (Tynjälä, 1991). Tutkimusmenettely on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, selkeästi ja avoimesti. Neutraalisuutta lisää se, että aineistoa tarkasteltiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti aineistolähtöisesti, vaikkakin samalla on tiedostettava aiemman tiedon jonkinasteinen vaikutus näkökulmaan. Analyysin aineistolähtöisyys varmistaa sen, että tutkimuksen tulokset edustavat mahdollisimman aidosti otoksessa olleiden opiskelijoiden näkemyksiä.

Tutkimus onnistui tavoitteessaan lisätä ymmärrystä ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoiden arvioista omista suunnitelmallisuuden taidoistaan, sekä tuoda näkyväksi opiskelijoiden kokemia ajan- ja resurssinhallinnan haasteita.

10 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusetiikka merkitsee eettisesti vastuullisten ja oikeiden toimintatapojen noudattamista, johon kuuluu muun muassa rehellisyys, yleinen huolellisuus sekä tarkkuus jokaisessa tutkimuksen vaiheessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 110). Tässä tutkimuksessa on edetty huolellisuutta, rehellisyyttä ja tarkkuutta noudattaen. Tutkimukseen osallistuneiden yliopisto-opiskelijoiden antamien vastausten

käsittelyssä on noudatettu luottamuksellisuutta ja salassapitoa. Aineiston hankintavaiheessa eettisyys varmistettiin kysymällä erikseen lupaa käyttää opiskelijoiden vastauksia tutkimustarkoitukseen. Lisäksi vastaaminen perustui vapaaehtoisuuteen, eikä tutkimukseen osallistumisesta annettu palkkiota tai korvausta.

Raportoinnissa pyrittiin siihen, ettei osallistujia voisi tunnistaa. Tunnistettavuuteen liittyvät tekijät on poistettu, eli nimiä, sukupuolia tai pääaineita ei ole mainittu, eivätkä nämä seikat olleet näkyvissä myöskään aineistossa. Poistetut tunnistettavuustekijät jätettiin tietoisesti pois, sillä ne eivät ole tutkimuksen kannalta olennaista tietoa, ja niiden pois jättäminen lisäsi anonymiteettiä.

Lähteet

Ariely, D., & Wertenbroch, K. (2016). Procrastination, Deadlines, and Performance: Self-Control by Precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219–224. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00441>

Asikainen, H., Kaipainen, K., & Katajavuori, N. (2019). Understanding and promoting students' well-being and performance in university studies. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(5)

Asikainen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Vanthournout, G., & Coertjens, L. (2014). The development of approaches to learning and perceptions of the teaching-learning environment during bachelor level studies and their relation to study success. *Higher Education Studies*, 4(4), 24-36.

Baldwin, W. (2009). Information No One Else Knows: The Value of Self-Report. In A. Stone, J. Turkkan, C. Bachrak, J. Jobe, H. Kurtzman & V. Cain (Eds.) *The Science of Self-Report. Implications for Research and Practise*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, (pp. 3-7).

Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.

Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(8), 667-672.

Beiter, R., Nash, R., Mccrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173(C), 90-96.

Bembenutty, H., White, M., & Vélez, M. (2016). *Developing self-regulation of learning and teaching skills among teacher candidates*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9950-8>

Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245–264.

Claessens, B., van Eerde, W., Rutte, C., & Roe, R. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255–276. <https://doi.org/10.1108/00483480710726136>

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396.

Cohen, S., Kessler, R., & Underwood-Gordon, L. (1997). Strategies for Measuring Stress in Studies of Psychiatric and Physical Disorders. In S. Cohen, R., Kessler & L. Underwood-Gordon (Eds.), *Measuring stress: A guide for health and social scientists* (pp. 3–26). New York: Oxford University Press

Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469–489.

Elo, A-L., Leppänen, A., & Jahkola, A. (2003). Validity of a single-item measure of stress symptoms. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 29(6), 444–451. doi:10.5271/sjweh.752

Elvo, N., & Pajala, S. (2002). *Humanistien opiskelupolut tilastojen takana: Selvitys opintojen kulusta Helsingin ja Turun yliopistojen humanistisissa tiedekunnissa*. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus.

Entwistle, N., McCune, V., & Walker, P. (2001). Conceptions, styles, and approaches within higher education: Analytic abstractions and everyday

experience. In R. J. Sternberg & L. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 103-136). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.

Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 407-428. doi:10.1016/j.ijer.2005.08.009

Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, selfawareness, and time limits on 'working best under pressure.'. *European Journal of Personality*, 15, 391–406.

Ferrari, J. R., & Scher, S. J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools*, 37, 359–366.

Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549–1557.

Haarala-Muhonen, A., Ruohoniemi, M., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Factors affecting the study pace of first-year law students: In search of study counselling tools. *Studies in Higher Education*, 36(8), 911-922.

Haarala-Muhonen, A., Ruohoniemi, M., Parpala, A., Komulainen, E., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). How do the different study profiles of first-year students predict their study success, study progress and the completion of degrees?. *High Educ*, 74, 949–962. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0087-8>

Hailikari, T. K., & Parpala, A. (2014). What impedes or enhances my studying? The interrelation between approaches to learning, factors influencing study progress and earned credits. *Teaching in Higher Education*, 19(7), 812-824. DOI: 10.1080/13562517.2014.934348

Hailikari, T., Sund, R., Haarala-Muhonen, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2019). Using individual study profiles of first-year students in two different disciplines to predict graduation time. *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2019.1623771

Hailikari, T., Tuononen, T. & Parpala, A. (2018). Students' experiences of the factors affecting their study progress: differences in study profiles. *Journal of Further and Higher Education*, 42:1, 1-12, DOI: 10.1080/0309877X.2016.1188898

Helsingin yliopisto. (2018a). *Millaista opiskelu on?* <https://www.helsinki.fi/fi/humanistinen-tiedekunta/opiskelijaksi/millaista-opiskelu-on>. Luettu: 2.3.2019.

Helsingin yliopisto. (2018b.) *Opiskelijaksi*. <https://www.helsinki.fi/fi/humanistinen-tiedekunta/opiskelijaksi>. Luettu: 2.3.2019.

Helsingin yliopisto. (2019). *Hae humanistiksi*. <https://www.helsinki.fi/fi/humanistinen-tiedekunta/opiskelijaksi/hae-humanistiksi>. Luettu: 2.3.2019.

Helsingin yliopisto. (2020). *Unihow-järjestelmä ja howulearn-kysely*. <https://studies.helsinki.fi/ohjeet/artikkeli/unihow-palautejarjestelma-ja-howulearn-kysely>. Luettu: 15.2.2021

Herrmann, K. J., Bager-Elsborg, A., & Parpala, A. (2017). Measuring perceptions of the learning environment and approaches to learning: validation of the learn questionnaire. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 526-539, doi:10.1080/00313831.2016.1172497

Hurk, M. (2006). The relation between self-regulated strategies and individual study time, prepared participation and achievement in a problem-based curriculum. *Active Learning in Higher Education*, 7(2), 155–169. <https://doi.org/10.1177/1469787406064752>

Häfner, A., Oberst, V., & Stock, A. (2014). Avoiding procrastination through time management: an experimental intervention study, *Educational Studies*, 40(3), 352-360, doi: 10.1080/03055698.2014.899487

Häfner, A., & Stock, A. (2010). Time Management Training and Perceived Control of Time at Work. *The Journal of Psychology*, 144(5), 429–447.

Häfner, A., Stock, A. & Oberst, V. (2015). Decreasing students' stress through time management training: an intervention study. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 81–94. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0229-2>

Häfner, A., Stock, A., Pinneker, L., & Ströhle, S. (2013). Stress prevention through a time management training intervention: an experimental study. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 34(3), 403–416. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785065>

Inkinen, M., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Tukiainen, M., & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Aikaansaamattomuuden psykologiaa. = Psychology of procrastination. *Psykologia*, 47(3), 172-181.

Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>

Klassen, R., Krawchuk, L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915–931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>

Klein, E. M., Beutel, M. E., Müller, K. W., Wölfling, K., Brähler, E., & Zenger, M. (2017). Assessing Procrastination: Dimensionality and Measurement Invariance of the General Procrastination Scale – Screening (GPS-S) in Representative Sample. *European Journal of Psychological Assessment*, 1-8. doi:10.1027/1015-5759/a000441

Klingsieck, K. (2013). Procrastination. When Good Things Don't Come to Those Who Wait. *European Psychologist*, 18(1), 24–34.

Klingsieck, K.B., Grund, A., Schmid, S., & Fries, S. (2013). Why Students Procrastinate: A Qualitative Approach. *Journal of College Student Development* 54(4), 397-412. doi:10.1353/csd.2013.0060

Korhonen, V & Rautapuro, J. (2012). Miksi opinnot eivät suju? Yliopisto-opintojen hitaan etenemisen ja opiskelemattomuuden yleiskuvaa ja ongelmia tunnistamassa. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus* (s. 100-123). Tampere: Tampere University

Kunttu, K., Pesonen, T., & Saari, J. (2017). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016*. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Lindblom-Ylänne, S., Saariaho, E., Inkinen, M., Haarala-Muhonen, A., & Hailikari, T. (2015). Academic procrastinators, strategic delayers and something betwixt and between: an interview study. *Frontline Learning Research*, 3(2), 27–42.

Metsämuuronen, J. (2002). *Mittarin rakentaminen ja testiteorian perusteet* (2., uud. p.). International Methelp.

Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos* (E-kirjan 1. painos.). Helsinki: International Methelp.

Mikkonen, J., Ruohoniemi, M. & Lindblom-Ylänne, S. (2013). The role of individual interest and future goals during the first years of university studies, *Studies in Higher Education*, 38:1, 71-86, DOI: 10.1080/03075079.2011.564608

Määttä, S. (2019). *Psykologinen joustavuus ja suunnitelmallinen opiskelu yliopisto-opiskelijoiden hyvinvoinnin ja opiskelun tukena*. (pro gradu -tutkielma,

Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201903211494>

Nummenmaa, L. (2004). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Tammi

Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E. & Entwistle, N. (2013). Assessing students' experiences of teaching-learning environments and approaches to learning: Validation of a questionnaire in different countries and varying contexts. *Learning Environments Research*, 16(2), 201–215. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9128-8>

Parpala, A., Asikainen, H., Ruohoniemi, M. & Lindblom-Ylänne, S. (2017). The Relationship between the Development of Time and Effort Management and Experiences of the Teaching-Learning Environment in a University Context. *International Journal of Learning and Change*, 9(2), p. 170. doi:10.1504/IJLC.2017.10005353

Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Using a research instrument for developing quality at the university. *Quality in Higher Education*, 18(3), 313-328. <http://dx.doi.org/10.1080/13538322.2012.733493>

Perander, K., Londen, M. & Holm, G. (2020). Supporting students' transition to higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, (ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/JARHE-01-2020-0005>

Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (eds.) *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press

Pintrich, P., Smith, R., Garcia, T. & McKeachie, W. (1991). Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). The Regents of the University of Michigan.

Puhakka, A., Rautopuro, J. & Tuominen, V. (2010). Employability and Finnish University Graduates. *European Educational Research Journal*, 9, 45-55. <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2010.9.1.45>

Ramli, N., Alavi, M., Mehrinezhad, S., & Ahmadi, A. (2018). Academic Stress and Self-Regulation among University Students in Malaysia: Mediator Role of Mindfulness. *Behavioral Sciences*, 8(1), 12–. <https://doi.org/10.3390/bs8010012>

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koultus*. 9. uudistettu painos. Helsinki: WSOY

Rytkönen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Virtanen, V. & Postareff, L. (2012). Factors affecting bioscience students' academic achievement. *Instr Sci*, 40(2), 241–256. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9176-3>

Räsänen, P., Lappalainen, P., Muotka, J., Tolvanen, A. & Lappalainen, R. (2016). An online guided ACT intervention for enhancing the psychological wellbeing of university students: A randomized controlled clinical trial. *Behaviour Research and Therapy*, 78, 30-42, <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2016.01.001>.

Smith, P. (2001). Understanding self-regulated learning and its implications for accounting educators and researchers. *Issues in Accounting Education*, 16(4), 663-700. doi:10.2308/iace.2001.16.4.663

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. doi:10.1037/0022-0167.31.4.503

Stallman, H. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249-257.

Stallman, H. & Hurst, C. (2016). The University Stress Scale: Measuring Domains and Extent of Stress in University Students: University Stress Scale. *Australian Psychologist*, 51(2), 128–134. <https://doi.org/10.1111/ap.12127>

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.

Steel, P., & Klingsieck, K. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited: Academic procrastination. *Australian Psychologist*, 51(1), 36–46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>

Steel, P., Svartdal, F., Thundiyil, T., & Brothen, T. (2018). Examining Procrastination Across Multiple Goal Stages: A Longitudinal Study of Temporal Motivation Theory. *Frontiers in Psychology*, 9, 327–. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00327>

Svartdal, F. & Steel, P. (2017). Irrational Delay Revisited: Examining Five Procrastination Scales in a Global Sample. *Frontiers in psychology*, 8, 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01927

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research : integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences* . Sage Publications.

Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health. *Psychological Bulletin*, 8, 454–458

Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167-186.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuononen, T., Parpala, A., Mattsson, M. & Lindblom-Yläne, S. (2016). Work experience in relation to study pace and thesis grade: Investigating the mediating

role of student learning. *Higher Education*, 72(1), 41-58. doi:10.1007/s10734-015-9937-z

Tynjälä, P. (1991). Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22(5-6), 387–598.

Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I. & Pestana, JV. (2020). Young University Students' Academic Self-Regulation Profiles and Their Associated Procrastination: Autonomous Functioning Requires Self-Regulated Operations. *Front. Psychol.* 11:354. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00354

Van Eerde, W. (2003a). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401–1418.

Van Eerde, W. (2003b). Procrastination at Work and Time Management Training. *The Journal of Psychology*, 137(5), 421–434. <https://doi.org/10.1080/00223980309600625>

Vermetten, Y., Lodewijks, H. & Vermunt, J. (1999). Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *Higher Education*, 37, 1–21.

Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu: Tutkinnon suoritusajan mediaani. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineistot 3.4 ja 3.15. Saantitapa: https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Tutkinnon%20suoritusajan%20mediaani.xlsb [Viitattu 30.8.2020]

Wagener, B. (2018). The importance of affects, self-regulation and relationships in the writing of a master's thesis. *Teaching in Higher Education*, 23(2), 227-242. DOI: 10.1080/13562517.2017.1379480

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179–187. doi:10.1037/0022-0663.95.1.179

Liitteet

LIITE 1 Tutkimuksessa käytetyt mittarit

Lähestymistavat oppimiseen (1-12) sekä pystyvyysuskomukset (13-17) (suunnitelmallisen opiskelun väittämät lihavoituna) (1= täysin eri mieltä, 2= eri mieltä, 3= en samaa enkä eri mieltä, 4= samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä)

Pohdi omaa opiskeluasi ja oppimistasi tiedekunnassasi tai oppiaineessasi ja vastaa seuraaviin väittämiin. Ajattele tyypillisintä opintojaksoa, jolle olet osallistunut. Mikäli sinulla ei vielä ole paljon kokemusta yliopisto-opinnoista, vastaa väittämiin viimeisimmän opiskelukokemuksesi perusteella.

1. Minulla on vaikeuksia saada hallintaan opittavia asioita.
- 2. Näen paljon vaivaa opintojeni eteen.**
3. Monet oppimani asiat jäävät irrallisiksi, jolloin ne eivät linkity osaksi laajempaa kokonaisuutta.
- 4. Kaiken kaikkiaan opiskelen systemaattisesti ja järjestelmällisesti.**
5. Opiskellessani jään pohtimaan esitettyjä ajatuksia ja näkökulmia.
6. Etsin huolellisesti perusteluja ja näyttöä muodostaakseni omat johtopäätökseni opiskeltavista asioista.
7. Opiskeltavat asiat tuntuvat niin monimutkaisilta, että minulla on vaikeuksia ymmärtää niitä.
- 8. Käytän opiskeluun varaamani ajan mahdollisimman hyvin.**
9. Joudun usein toistamaan asioita yhä uudelleen oppiakseni ne.
- 10. Olen laatinut opiskeluaikatauluni, jotta pystyn suorittamaan kaikki opinnot suunnittelemassani aikataulussa.**
11. Opiskellessani yritän linkittää uudet tiedot aikaisempiin tietoihini.
12. Yritän yhdistellä eri kursseilla oppimiani asioita kokonaisuuksiksi.
13. Luotan siihen, että pystyn ymmärtämään vaikeimmatkin opiskeluihini liittyvät asiat.
14. Uskon pärjääväni opinnoissani.
15. Olen varma, että pystyn ymmärtämään oman alani peruskäsitteet.

16. Odotan menestyväni opinnoissani.

17. Olen varma, että pystyn oppimaan alallani vaadittavat taidot hyvin.

Prokrastinaatiomittari (1 = ei kuvaa minua lainkaan, 3 = siltä väliltä, 5 = kuvaa minua erittäin hyvin tai lähes aina)

Seuraavat väittämät käsittelevät toiminnan viivyttelyä ja taipumusta keskittyä tehtävän suorittamisen kannalta tarpeettomaan toimintaan. Arvioi kuinka hyvin väittämät kuvaavat sinua valitsemalla vaihtoehtoista (1-5) luku, joka parhaiten kuvaa sinua ja toimintaasi.

1. Tuhlaan aikaani muihin asioihin, kun yritän suorittaa annettua tehtävää määräaikaan mennessä.
2. Jopa pienten vähän vaivaa vaativien tehtävien suorittaminen vie minulta usein päiviä.
3. Huomaan usein tekeväni tehtäviä, jotka olin aikonut suorittaa jo aikojen sitten.
4. "Teen sen huomenna" on minulle tuttu sanonta.
5. Viivyttelen yleensä tehtävän aloittamista.
6. Siirrän asioiden suorittamista niin paljon, että hyvinvointini tai tehokkuuteni kärsii.
7. Teen tekemättä olevat tehtävät ennen kuin ryhdyn suorittamaan vähän tärkeitä tehtäviä.
8. Elämäni olisi helpompaa, jos suorittaisin toimet tai tehtävät aiemmin.
9. Kun minun pitäisi tehdä yhtä asiaa, teenkin jotain muuta.
10. Monesti ajattelen, että olisin voinut käyttää aikani paremmin.
11. Käytän aikani järkevästi.
12. Viivyttelen tehtävien tekemistä turhan paljon.
13. Vetkuttelen tehtävien aloittamista tai loppuunsaattamista.
14. Teen asiat silloin kun ne täytyykin tehdä.

Yhden väittämän stressimittari (1= täysin eri mieltä, 3= siltä väliltä, 5= täysin samaa mieltä)

Stressillä tarkoitetaan tilannetta, jossa henkilö tuntee olonsa jännittyneeksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi, tai kokee vaikeuksia saada unta huolenaiheiden vuoksi.

1. Tunnen jatkuvasti tällaista stressiä.
2. Tunnen jatkuvasti tällaista stressiä opinnoissani.

LIITE 2 Oppimisraportin laatimisen ohjeet

Pohdi seuraavia kysymyksiä ja kirjoita näiden pohjalta n. 2–3 sivun raportti, jossa pohdit tätä kurssia ja sen merkitystä sinulle ja omaan opiskeluusi:

Mitä opit kurssin aikana ja mitkä olivat keskeiset oivaltamasi asiat?

Mitä havaitsit itsestäsi opiskelijana?

Mikä jäi mietityttämään ja miksi?

Millaisia vaikutuksia kurssilla on ollut omaan opiskeluusi? Jos koet, ettei kurssilla ole ollut vaikutusta omaan opiskeluusi, mistä luulet tämän johtuvan?

Mihin asioihin aiot jatkossa kiinnittää enemmän huomiota omassa opiskelussasi? Miksi ja miten käytännössä aiot tämän tehdä?

Mihin konkreettisiin toimenpiteisiin aiot ryhtyä oman opiskelun kehittämiseksi ja hyvinvoinnin lisäämiseksi? (tunnista ainakin yksi konkreettinen toimenpide)

Pohdi myös omaa hyvinvointiasi ja sen kehittymistä kurssilla. Onko jonkinlaisia muutoksia tapahtunut?